

Capítulo 4

Letramento crítico no ensino de inglês em busca de uma ética contemporânea

William Mineo Tagata

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

TAGATA, W.M. Letramento crítico no ensino de inglês: em busca de uma ética contemporânea. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 83-113. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE INGLÊS: EM BUSCA DE UMA ÉTICA CONTEMPORÂNEA

William Mineo Tagata

Introdução

Nunca se falou tanto em ética quanto na história recente de nosso país. Uma boa parte das discussões sobre o tema foi desencadeada por acontecimentos políticos e sociais, posteriormente estendendo-se a aspectos mais mundanos de nossa vida cotidiana. Ações tão “naturais” ou corriqueiras quanto desrespeitar sinais de trânsito, utilizar recursos hídricos de maneira irresponsável, ou oferecer dinheiro em troca de vantagens pessoais tornaram-se objeto de escrutínio de pensadores interessados nos efeitos de nossas ações na formação de crianças e adolescentes, dentre outras consequências (Barros Filho; Cortella, 2014). Como professor de inglês, preocupo-me com os efeitos de nossas ações cotidianas na escola, e como a sala de aula reflete e refrata os valores éticos da sociedade. Também considero pertinente investigar como nossas ações em sala de aula – especialmente na aula de língua inglesa – podem contribuir para uma (re)definição de uma ética contemporânea. A meu ver, o ensino e aprendizado de língua inglesa em uma perspectiva de letramento crítico pode ajudar a promover relações baseadas na justiça social e no respeito às diversidades cultural, linguística e epistemológica do mundo, sobretudo em tempos de contatos interculturais intensos. Começo com uma breve reflexão sobre a importância da ética nas pesquisas em Linguística Aplicada. Em seguida, trago algumas referências para uma problematização da ética. Por fim, examino a relevância do letramento crítico no ensino de língua inglesa para o desenvolvimento de uma ética contemporânea.

Para Moita Lopes (2008), uma Linguística Aplicada sensível à complexidade social, linguística e cultural do mundo atual deve ter a ética e a política como pilares. Uma Linguística Aplicada dessa natureza, segundo o autor, reconhece a centralidade da ética na vida social e na pesquisa, de modo a refutar práticas sociais e posturas epistemológicas que de alguma forma podem marginalizar, excluir ou infligir sofrimento a determinados grupos sociais. Esse princípio ético justifica a construção de saberes com base no respeito à diferença, e na valorização da alteridade oriunda de outros modos de vida e formas de racionalidade, no sentido de ampliar nossa imaginação epistemológica:

A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade. (Moita Lopes, 2008, p. 92).

De modo semelhante, para Pennycook (2001), uma reflexão crítica acerca da linguagem deve pautar-se pelo respeito à diversidade ontológica do mundo, atendendo à demanda ética de imaginarmos outras configurações epistemológicas²⁹. Para Pennycook (2001), essa preocupação caracteriza uma proposta de pedagogia em que a sala de aula não constitui um simples reflexo da sociedade, nem se encontra a salvo de sua influência direta, mas consiste em um espaço de múltiplas relações e imbricações entre o individual e o coletivo, onde somos levados a refletir sobre as formas como nossos pequenos gestos cotidianos contribuem para manter, legitimar ou desafiar uma configuração de poder. Segundo Pennycook (2001), não há, portanto, como dissociar linguagem, poder e ética – essa última entendida não como um conjunto de prescrições dadas de antemão, mas como “uma forma contingente de pensar e agir que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas” (Pennycook, 2001, p. 137). Como veremos na próxima seção, trata-se de uma noção relacional de ética, compartilhada por autores tão diversos quanto Foucault, Deleuze, Bakhtin e Barad.

Ética como cuidado de si

No discurso do senso comum predomina a noção de ética como um conjunto relativamente estável de regras que prescrevem um tipo de conduta moral visto como ideal ou exemplar, tácita ou explicitamente impostas em um grupo social – algo que Deleuze caracteriza como uma moralidade transcendente, como veremos daqui a pouco. Por acreditar que tal noção não se adequa à realidade complexa e multifacetada em que vivemos, prefiro a concepção de ética como formulada por Foucault. Para Foucault (2006, p. 267), a ética pressupõe o exercício refletido da liberdade, ou seja, ética e liberdade estão intimamente ligadas, na medida em que “a

²⁹ Conforme sugere a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, “há muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana” (Cunha, 2009, p. 329).

liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade". Por isso, o filósofo descarta a possibilidade da existência da ética em um regime totalitário ou em um estado de dominação absoluta, como o da escravidão, por exemplo.

De fato, o problema ético, conforme Foucault, é o problema da prática da liberdade – prática que, na antiguidade greco-romana, assumia a forma do cuidado de si, ou o exercício através do qual se almejava atingir um determinado *ethos*. Para Foucault (2006, p. 267), "o cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética". Em outras palavras, para exercer a liberdade adequadamente, por meio de um comportamento ético, era necessário ocupar-se de si mesmo, visando ao controle dos desejos e impulsos que poderiam distrair o sujeito, desviando-o de sua rota para o autoconhecimento. Vale lembrar que essa prática do cuidado de si se aplicava apenas aos chamados "cidadãos" ou "homens livres", detentores de direitos políticos e proprietários de terras, o que automaticamente excluía mulheres, escravos e estrangeiros. O autoconhecimento e a autossuperação seriam, assim, a pré-condição para que o sujeito agisse eticamente em relação a si mesmo e, por conseguinte, em relação aos outros. Havia, portanto, para os cidadãos ou homens livres da Antiguidade greco-romana, uma relação de co-implicação dialética entre o cuidado de si e o cuidado do outro, conforme sugerido por Foucault (2006, p. 237) durante seu curso sobre a hermenêutica do sujeito, ministrado em 1982: "em Platão havia que ocupar-se consigo porque era preciso ocupar-se com os outros. E, ao salvar os outros, simultaneamente se salvava a si". Mais tarde, com os epicuristas e os estoicos, ocupar-se consigo tornou-se um fim em si mesmo, de modo que o sujeito tivesse acesso a um autoconhecimento que lhe permitiria elevar-se espiritualmente e assim buscar sua salvação. A salvação dos outros, de acordo com Foucault, até poderia ocorrer, como efeito ou benefício complementar do cuidado de si e da própria salvação; porém, o foco principal, pelo menos durante os séculos I e II d.C., sempre consistiu em ocupar-se de si.

Segundo Foucault (2006), foi após a ascensão do cristianismo que a natureza do cuidado de si mudou: de um cuidado de si com vistas a controlar impulsos e desejos que afastassem o sujeito de seu autoconhecimento, para a total sujeição às

leis de Deus, com base em princípios como o amor ao próximo, a caridade e a renúncia de si mesmo em nome de uma vontade divina. Tem início, nesse momento, o estabelecimento de uma moral cristã, ancorada em valores transcendentais que diferem profundamente do modo como a antiguidade greco-romana relacionava ética à liberdade do indivíduo. Nesses termos, é possível entender como a moral cristã distingue-se da ética do cuidado de si nos séculos I e II d.C. a partir das noções de imanência e transcendência formuladas por Deleuze. Baseado numa aproximação de Foucault e Deleuze, pode-se contrapor a ideia de uma ética imanente do cuidado de si da Antiguidade à moral cristã transcendente, criticada por Deleuze (1991 apud Machado, 2009, p. 27):

Não há razão de pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentais que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é 'melhor' do que outro. Ao contrário, só há critérios imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia em si mesma pelos movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria. Um modelo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, pleno ou vazio, independentemente do Bem e do Mal e de qualquer valor transcendente: o único critério é o teor da existência, a intensificação da vida.

Segundo Deleuze, a lógica da moralidade apoia-se nos valores transcendentais de "bem" e "mal" que não fazem jus à intensidade da vida em suas possibilidades concretas. Trata-se de uma lógica baseada em princípios universais e no ideal de objetividade, oriunda das ciências naturais, porém inadequada para dar conta dos fenômenos da moral, da cultura ou das relações humanas. A essa moralidade transcendente, Deleuze contrapõe uma noção de ética que leva em consideração os diferentes modos de ser que definem o sujeito em sua potencialidade, vivendo experiências reais, e não ideais. Isso requer uma consideração da multiplicidade e da diferença constitutivas das experiências vividas, que coloca em xeque distinções entre "objetivo" e "subjetivo", "racional" e "emocional", ou "natureza" e cultura". Para Deleuze, do ponto de vista ontológico, tudo é expressão de um único Ser. Nesse sentido, uma vida é pura imanência e, como tal, não pode ser reduzida ao já conhecido, ou avaliada segundo critérios estabelecidos de antemão, como os postulados pela moral. Assim, se a moral

consiste em um conjunto de regras coercitivas usadas para julgar escolhas e ações utilizando valores transcendentais, metafísicos e estabelecidos *a priori*, a ética, para Deleuze, é um conjunto de regras facultativas que avaliam nossas condutas com base nos modos de existência imanentes que elas pressupõem.

A opção de Deleuze por uma ética imanente é semelhante à posição de Foucault, sempre avesso a quaisquer formas de pensamento normativo, baseadas em valores universais, transcendentais ou descontextualizados. Essa atitude se explica por sua crença no sujeito não como uma substância, mas como uma forma que muda conforme diferentes situações e contextos – em uma eleição, por exemplo, o sujeito político que vota não é o mesmo que busca saciar seus desejos em uma relação sexual. O exemplo de Foucault (2006) mostra como, em cada situação, se estabelecem consigo mesmo formas de relação diferentes. Daí a preocupação do filósofo em dedicar boa parte de suas reflexões à questão da “liberdade do sujeito e sua relação com os outros, ou seja, o que constitui a própria matéria da ética” (Foucault, 2006, p. 286). Ao longo de seu curso sobre a hermenêutica do sujeito, Foucault retornará insistentemente à questão do cuidado de si, que em sua opinião constituiu o modo como a liberdade individual foi concebida como ética. A ética, por sua vez, não pode ser pensada fora de uma *cadeia* ou *trama* em que se entrelaçam poder, governamentalidade e o modo como me relaciono comigo mesmo e com os outros.

Ética da imbricação ou *intra-ação*

A ideia de trama ou de entrelaçamento também aparece no trabalho de outros pensadores contemporâneos igualmente preocupados com a questão da ética. Para a física e feminista Karen Barad, por exemplo, a ética não pode ser definida a partir de uma exterioridade, baseado em um ponto de vista situado fora do mundo, com nenhum comprometimento em relação a nada ou ninguém. Podemos nos arriscar a dizer que, para Barad, a ética é uma coisa deste mundo e, portanto, só pode ser compreendida com fundamento em suas relações de imbricação³⁰. De modo

³⁰ No original, “entanglement”.

semelhante a Foucault e a Deleuze, para quem a ética também não pressupunha um código de regras previamente estabelecidas, para Barad:

A ética, portanto, não tem a ver com respostas certas em relação a um outro radicalmente exteriorizado, mas com a responsabilidade e prestação de contas para com as relacionalidades vivas do ato de tornar-se, das quais fazemos parte. A ética é tornar-se matéria, levar em conta as materializações imbricadas de que somos parte, incluindo novas configurações, novas subjetividades, novas possibilidades³¹. (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 69).

Para Barad, em entrevista a Dolphijn e van der Tuin (2012, p. 55), ser ético implica poder *responder por* algo, ou ser responsável por outro alguém. Em seu entendimento, responsabilidade ("responsibility") também é *response-ability*, ou seja, a habilidade de resposta, que possibilita respostas mútuas, imbricadas e implicadas. Em última instância, isso quer dizer que eu e outro estamos sempre já imbricados. Segundo Barad, objetos independentes só existem enquanto abstrações, o que equivale a dizer que não pode haver nunca uma separação total entre sujeito e objeto. Assim, sujeitos pesquisadores, instrumentos e objetos de pesquisa estão sempre co-implicados. Consequentemente, objetividade não é uma questão de distanciamento – que, na prática não existe, por causa de nossa imbricação em configurações materiais e discursivas específicas –, e sim uma questão de *responsabilidade*:

A objetividade, em vez de ser a oferta de uma imagem não-distorcida do mundo, diz respeito à prestação de contas em relação a marcas nos corpos, e responsabilidade perante as imbricações de que fazemos parte³². (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 52).

Para exemplificar a inseparabilidade entre sujeito e objeto, Barad (2007) traz uma questão oriunda da física quântica, formulada em torno da questão do elétron.

³¹ No original: "Ethics is therefore not about right responses to a radically exteriorized other, but about responsibility and accountability for the living relationalities of becoming, of which we are a part. Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materializations of which we are part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities".

³² No original: "objectivity, instead of being about offering an undistorted mirror image of the world, is about accountability to marks on bodies, and responsibility to the entanglements of which we are a part" (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 52).

Usando um equipamento relativamente simples, segundo a autora, é possível descobrir se as coisas são partículas ou ondas. Porém, no caso dos elétrons, dos quais se esperava que se comportassem como partículas, observa-se justamente o contrário. A descoberta levou os físicos a duas conclusões importantes: primeiro, as características a serem medidas não são intrínsecas ao objeto investigado; segundo, a natureza ou ontologia desse objeto muda dependendo do método ou instrumento utilizado na medição. Nas palavras de Barad, em entrevista a Dolphijn e van der Tuin (2012, p. 62), "as partículas não têm uma posição independentemente de meu ato de medir algo chamado posição³³", ou seja, é no próprio ato da medição que as características ou propriedades do objeto são produzidas. Nesse sentido, a medição é um processo de *intra-ação*.

A opção da autora por "intra-ação", em vez do conceito familiar de "interação", é curiosa. Barad (2007) defende a necessidade do neologismo, dizendo que, enquanto a interação geralmente pressupõe uma relação entre dois seres independentes, *intra-ação* supõe que esses seres são criados no próprio ato de interação, como produtos dessa relação. Em outras palavras, indivíduos e coisas não preexistem separada ou independentemente, porém são constituídos por meio de sua *intra-ação*. Essa constituição, como lembra a autora, nunca é definitiva, pois as próprias noções de tempo e espaço só vêm à tona a cada *intra-ação*, o que impossibilita chegar a uma distinção absoluta entre "criação e renovação, começo e retorno, continuidade e descontinuidade, aqui e ali, passado e futuro" (Barad, 2007, p. 25)³⁴.

Para a autora, portanto, nossas teorias, sentidos e ações estão sempre já imbricados, o que justifica a necessidade de pensarmos os mundos natural e social juntos, de modo a analisar os fenômenos sociais por meio dos naturais, e vice-versa, e assim compreendermos melhor a relação entre eles. Pensar em matéria e significado como categorias epistemológicas distintas, a cargo de disciplinas separadas, segundo a autora, seria por demais limitado para o mundo quântico em que vivemos. Trata-se, conforme Barad, de um mundo em que epistemologia,

³³ No original: "particles do not have a position independently of my measuring something called position" (Dolphijn; van der Tuin, 2012, p. 62).

³⁴ No original: "creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future".

ontologia e ética estão intimamente comprometidos. Tal entrelaçamento nos leva a apre(e)nder o mundo *como uma questão já ética*. Isso equivale a dizer que, no âmbito da pesquisa científica ou acadêmica, sujeitos pesquisadores, instrumentos e objetos de pesquisa estão sempre co-implicados. Daí a necessidade de sublinhar a responsabilidade ética de nossas ideias ou teorias; como vimos anteriormente, Barad define responsabilidade como *response-ability*, ou seja, como consciência de nossa participação em uma cadeia de enunciados mutuamente implicados, que nos compele a assumirmos o compromisso de responder ao outro, ou pelo menos estarmos receptivos ao outro, ou à possibilidade do diálogo com o outro. Como também já mencionado, para Barad essa responsabilidade (*response-ability*) é o que pode garantir certa objetividade a nossas pesquisas, pois a ideia convencional de objetividade enquanto distanciamento não faz sentido para a autora, haja vista sua crença na impossibilidade do sujeito pesquisador se isolar do fenômeno observado, ou da existência de critérios fixos (como espaço e tempo), preexistentes à sua imbricação em configurações materiais e discursivas específicas³⁵.

Ética e dialogismo

Curiosamente, também vem da física – mais especificamente da teoria da relatividade de Einstein – a inspiração para um dos maiores pensadores da linguagem desenvolver uma reflexão engenhosa sobre a questão da ética no mundo da experiência cotidiana da contemporaneidade. Trata-se de Mikhail Bakhtin, filólogo e amigo de Einstein, profundamente interessado em questões de física quântica, de matemática e de biologia, além, naturalmente, de seu gosto pelo romance literário. Sua amizade epistolar com Einstein o inspirou a elaborar uma teoria da ética a partir da noção de alteridade – conceito central em suas indagações acerca do problema da autoria. Apesar de seu interesse declarado pelo estudo dos gêneros literários, em particular a narrativa, o pensador russo entende o processo de

³⁵ Posição análoga é adotada pelo antropólogo Marshall Sahlins (2004, p. 54), que, ao refletir sobre a objetividade epistemológica como “qualidade segunda”, conclui que a objetividade atribuída a um determinado objeto é sempre “seletiva”. Numa linha de raciocínio convergente com o de Barad, para quem a física quântica desconhece categorias com valores absolutos ou anteriores à sua intra-ação, Sahlins (2004, p. 54) sugere ser impossível esgotar uma descrição empírica dos objetos, pois “toda coisa pode ser conhecida por suas relações com um número indefinido de outras coisas. Daí a conclusão do antropólogo de que “a objetividade do objeto é sempre seletiva”.

autoria de romances como sendo o mesmo, fundamentalmente, da autoria de uma proferição, de uma réplica em um diálogo ou até mesmo de uma ideia. Em todos os casos, acredita Bakhtin (1993), trata-se de autoria como um processo de dialogismo, em que a participação de outrem na constituição de nossos enunciados – quer se tratem de narrativas literárias ou de enunciados proferidos em diálogos do nosso dia-a-dia – é fundamental:

Em todos os domínios da existência cotidiana e da vida verbal ideológica assim é o significado do tema do sujeito falante e sua palavra. Com base no que foi dito, pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta. (Bakhtin, 1993, p. 153).

Em cada um de nossos enunciados, de acordo com Bakhtin, se fazem notar as palavras de outrem, juntamente com os diferentes valores e orientações intrínsecos a elas. Assim, cada palavra se apresenta como uma “arena em miniatura” onde dialogam e se enfrentam valores sociais antagônicos (Bakhtin, 1992a, p. 66). Cada enunciado “está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados” (Bakhtin, 1992b, p. 316), se elabora em uma resposta a outros enunciados, com os quais se insere em uma cadeia comunicativa.

Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão etc. *Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições* (meu itálico). É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (Bakhtin, 1992b, p. 316).

Vale ressaltar a influência da teoria da relatividade de Einstein sobre o pensamento de Bakhtin, para quem nossa posição é necessariamente relativa à posição de outrem. Obcecado pelas noções de tempo e espaço – obsessão que, a propósito, levaria à adoção, por parte do pensador russo, do conceito einsteiniano de cronotopo na abordagem bakhtiniana da narrativa literária – Bakhtin endossa a ideia do físico de que os fenômenos observados dependem, sobretudo, do lugar ocupado pelo observador, cuja percepção do tempo supostamente objetivo de um evento é, na verdade, uma percepção da ocorrência simultânea de dois eventos. “Não há, pois, simultaneidade efetiva: há somente sistemas de referência pelos quais dois eventos diferentes podem ser conduzidos a uma unidade conceitual” (Clark; Holquist, 1998, p. 95). Como veremos logo adiante, Clark e Holquist voltarão a tocar no assunto de como Bakhtin foi influenciado por Einstein, cujo pensamento, por sua vez, certamente levou Barad a postular que não há valores absolutos, como espaço e tempo, fora de sua imbricação material e discursiva, como já mencionado anteriormente.

Esse princípio de constituição dialógica do enunciado aplica-se também à construção de nossas identidades, ou àquilo que Clark e Holquist (1998) chamam de “*self* bakhtiniano”, nunca completo, pois só pode vir a existir dialogicamente, “num relacionamento tenso com tudo o que é outro e, isto é o mais importante, com outros *selves*” (Clark; Holquist, 1998, p. 91). Uma passagem especialmente significativa da importância de outros *selves* para a constituição do *self* bakhtiniano foi assim formulada pelo pensador russo:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 1992b, p. 378).

“Através dos outros sou alguém”: curiosamente, nesse provérbio africano tradicional ressoam as palavras de Bakhtin (1992a, 1992b) sobre a impossibilidade de encontrarmos a plenitude em nós mesmos, ou alguma forma de autossuficiência em relação ao meio social onde circulam as palavras de outrem. “As buscas de minha

própria palavra são na verdade buscas de uma palavra que não é minha, de uma palavra que é mais do que eu próprio; trata-se de uma luta para renunciar às minhas próprias palavras, com as quais nada de essencial pode ser dito (Bakhtin, 1979 apud Emerson; Morson, 2008, p. 245). Terreno comum do locutor e do interlocutor, a palavra é interindividual, “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (Bakhtin, 1992a, p. 113). Daí a *responsabilidade* do outro na construção de nossos *selves* e de nossos enunciados, assim como nossa responsabilidade perante o *self* e os enunciados de outrem; essa responsabilidade também pode ser entendida como *responsividade* ou *respondibilidade*, no sentido de sermos responsáveis por nossos enunciados, e da necessidade de respondermos aos enunciados de outrem. Cabem, aqui, duas observações: primeiro, existem semelhanças conceituais entre a ideia bakhtiniana de responsabilidade e o neologismo cunhado por Barad, *response-ability*, no sentido de nossa habilidade – embora, para Bakhtin, trate-se não apenas de uma habilidade, mas de um dever moral – de respondermos ao chamado do mundo. A verdadeira responsabilidade é dialógica, segundo Bakhtin e possivelmente também conforme Barad. Certamente, para o pensador russo, o dialogismo é a base ou o princípio fundador com início no qual se dá a construção de nossos enunciados, *selves* e nossa própria existência; somos todos *autores* na medida em que somos capazes de responder ativamente aos enunciados de outrem, de modo a (nos) constituirmos (enquanto) um elo na cadeia da comunicação humana. Segundo, é importante observar também que a visão dialógica de linguagem de Bakhtin é muito próxima à sua abordagem do problema da ética. Poder-se-ia dizer que a ética constituiu um dos temas centrais de suas reflexões ao longo de toda sua vida.

“Não há álibi por se existir” (Bakhtin, 1979 apud Clark; Holquist, 1998, p. 93): a meu ver, essa é a máxima de Bakhtin que melhor expressa suas visões acerca da linguagem e da ética. Como interpretar essa asserção? Parece-nos que, para o pensador russo, ninguém pode se furtar à sua capacidade de autoria, eximindo-se de sua responsabilidade de atender ao chamado do mundo, ou de exercer seu papel como um elo na cadeia comunicativa; precisamos ser responsáveis e responsáveis por nós mesmos, entendendo responsabilidade como o dever de responder às necessidades de outrem, e assim atender à nossa própria necessidade ontológica

desse mesmo outrem. Clark e Holquist (1998, p. 90) propõem a seguinte interpretação para a máxima de Bakhtin:

Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência.

Se a vida for concebida como um *acontecimento*, como um engajamento em um *diálogo* com outrem, como um conjunto de valores que articulo em *atos*, ou como a totalidade de *respostas* que elaboramos em situações concretas do dia-a-dia, então não há como pensar em ética como um sistema de regras pré-concebidas, pois não temos como antever os rumos desse diálogo, cujos resultados são sempre inesperados. Se a ética se resumisse a regras que pudéssemos conhecer *a priori*, o trabalho da ação ética seria em vão, pois essas regras poderiam ser aplicadas sem nenhuma ponderação. Por isso, todo o trabalho da ética é colocado em risco em situações de acidentes ou desastres naturais, em que qualquer reflexão sobre as ações a serem tomadas inexistem, dando lugar a decisões tomadas irrefletidamente por força das circunstâncias extremas. Pelo contrário, a ética, segundo Bakhtin, só pode existir enquanto exercício da liberdade, sua maior prerrogativa. Essa relação entre ética e liberdade seria retomada décadas mais tarde, de maneira análoga, por Foucault, para quem a liberdade era a condição de existência da ética.

De acordo com Emerson e Morson (2008), Bakhtin parte de uma crítica à ideia de ética como um sistema de normas formulada por Kant, para quem ao indivíduo cabia a instanciamento dessas normas. Para Emerson e Morson (2008), na visão de Bakhtin estamos sempre criando a nós mesmos e ao nosso mundo, de modo que a cada momento nossas ações têm valor moral. "Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável" (Bakhtin, 1992a, p. 77); por isso, em vez de um sistema, a ética deve ser entendida como uma forma de sabedoria moral que ganha

vida em situações particulares, e que depende, portanto, de uma reflexão cuidadosa sobre as particularidades irreduzíveis de cada caso. Cada momento trivial de nossas vidas consiste numa oportunidade de *emergência* da ética, ou seja, a ética emerge a cada instante de vida, como produto de *intra-ação*, de um pacto social em prol da convivência necessária com outrem – condição de possibilidade de minha existência enquanto ser social. Como sugerem Emerson e Morson (2008, p. 45), “é precisamente nesse nexos que a moralidade, como o amor, vive”. Pensar em ética como sistema seria privá-la de sua essência, esquecendo-nos da obrigação ou da responsabilidade que surge a cada situação particular. Nesse sentido, em se tratando de ética, talvez devêssemos compartilhar da desconfiança de Nietzsche (2010) em relação àqueles que se ocupam com a criação de um sistema ou código de regras, e nos afastarmos: “A vontade de construir sistemas é uma falta de retidão” (Nietzsche, 2010, p. 22).

A desconfiança de Nietzsche em relação a sistemas não poderia ser vista enquanto uma crítica ao pensamento abstrato como falha moral, por sua falta de conexão com a realidade que, segundo Bakhtin³⁶, está sempre ancorada no dialogismo da linguagem? Ou como lembrete da necessidade de considerar a materialidade das ações locais, social e historicamente situadas, na construção de uma ética contemporânea? Em caso afirmativo, compartilhamos da desconfiança do filósofo, acreditando na importância de nossas ações cotidianas para nos constituirmos enquanto sujeitos éticos, a partir de uma visão de ética como responsabilidade/ *response-ability* na convivência com o outro, sempre imprevisível e influenciada pelo contexto local em que se dá essa *intra-ação*. Daí a necessária cautela em relação a tentativas de sistematizar a diversidade das experiências humanas em diferentes contextos históricos e culturais por meio de discursos universalistas.

Ética como tradução intercultural

Em contatos interculturais, há sempre o perigo de nos basearmos em nossos próprios valores para construirmos uma escala que inadvertidamente usamos para

³⁶ Não por acaso, ao longo de sua obra o pensador russo sempre se mostrou pouco inclinado a sistematizar suas próprias reflexões sobre literatura e linguagem em geral.

avaliar outras culturas. Para Menezes de Souza (2012), isso nos impede de atentarmos para fenômenos que simplesmente não conseguimos enxergar, pois não estão presentes em nossa cultura³⁷. No caso dos povos e culturas que foram colonizados por potências ocidentais, segundo Menezes de Souza (2012, p. 79), é preciso conter a “violência epistêmica do encontro colonial” – perpetrada quando o (ex)colonizador analisa culturas diferentes de acordo com sua própria imagem e semelhança, e acaba por julgá-las deficientes –, através do engajamento com a história e a epistemologia dos povos colonizados.

Como iniciar esse engajamento? Menezes de Souza retoma o ensinamento de Paulo Freire, para quem, como vimos, a leitura do mundo precede a da palavra, e ler palavras é ler diferentes versões do mundo. Menezes de Souza nos chama a atenção para o fato de que, de acordo com Freire, sempre trazemos para o encontro com o outro o mundo – assim como os conhecimentos – que nos constitui. Assim, em situações interculturais, é preciso não apenas aprender a ouvir, mas também aprender a ouvir a si mesmo ouvindo, de modo a perceber como a forma como compreendemos e interpretamos³⁸ se origina dos grupos sociais aos quais per-

³⁷ É bem conhecido o seguinte episódio relatado por historiadores da colonização americana, e recontado no documentário *Quem somos nós? (What the bleep do we know, 2004)*: na época da chegada das caravelas de Cristóvão Colombo à América Central, os indígenas habitantes das Antilhas eram incapazes de ver as caravelas no horizonte, pois nunca haviam visto uma. Ao perceber o movimento das águas no mar provocado pelas embarcações, o xamã fixou seu olhar em sua direção e assim ficou, até finalmente ser capaz de enxergar as caravelas, e então relatar a novidade para o resto da tribo. Para nós, educadores, a anedota pode desencadear reflexões pertinentes sobre a aquisição de letramentos; por exemplo, ao avaliar o desempenho de nossos alunos em seu processo de se tornarem letrados, em que medida somos (in)capazes de medir-lhes o desenvolvimento do letramento escolar, especialmente se nos mantivermos alheios ao que acontece *fora* da escola, em situações ou contextos propícios ao desenvolvimento de outros letramentos, como por exemplo o digital? O depoimento de uma professora de português de uma instituição particular de ensino médio, dado quando ela cursava uma disciplina de pós-graduação ministrada por mim, ilustra bem essa incapacidade. Trata-se do caso de um aluno no primeiro ano de ensino médio que, segundo a professora, chamou a atenção de todos os professores durante uma reunião de conselho de classe, por seu desempenho abaixo da média em praticamente todas as disciplinas do currículo. No entanto, a despeito de seu “baixo rendimento” escolar, visível pelo excesso de “notas vermelhas”, o aluno era capaz, segundo seus professores, de controlar o ar condicionado da sala de aula usando apenas seu *smartphone*. O caso nos leva a refletir até que ponto tomamos consciência dos novos letramentos e dos espaços fora da escola onde se desenvolvem, e reconhecemos ou não sua importância para o desenvolvimento do letramento escolar.

³⁸ A noção de interpretação foi abordada por Menezes de Souza em diversas ocasiões às quais estive presente, incluindo palestras, disciplinas de pós-graduação e encontros de grupo de estudos. Nessas ocasiões, o autor nos lembrou da arbitrariedade do signo saussureano, segundo o qual não há relação lógica direta entre significado e significante. Baseando-se em Bakhtin, Menezes de Souza afirma caber ao usuário da língua fazer essa conexão entre significado e significante, de acordo com o contexto sócio-histórico em que ele se encontra. Frequentemente, sugere Menezes de Souza, esquecemo-nos de que somos nós mesmos responsáveis por estabelecer essa conexão – ao nos perguntarmos, por exemplo, qual o *significado de um determinado texto*, como se o texto fosse capaz de significar independentemente de um leitor situado social e historicamente. Entretanto, *não podemos esquecer de que nos esquecemos*. Se isso acontecer, acabamos tomando por universais nossas próprias interpretações localmente construídas, promovendo o apagamento ou silenciamento de outros modos de leitura ou epistemologias.

tencemos. Menezes de Souza conclui com a sugestão de que atentemos à contingência de nossas interpretações para nos engajarmos com a história dos povos colonizados, em uma espécie de *tradução*:

Talvez se primeiro abandonarmos nossa tendência a perspectivas universalistas – a visão de lugar nenhum, um risco mesmo quando estamos fazendo etnografia crítica – se aprendermos a desaprender nosso privilégio e ouvirmos a nós mesmos ouvindo, podemos então nos permitir, enquanto estudiosos, a nos engajarmos em uma tradução (auto)crítica, deixando-nos ser equivocadamente traduzidos no processo. (Menezes de Souza, 2012, p. 80).³⁹

O objetivo de uma tradução concebida nesses termos não é encontrar, em nossa língua, sinônimos correspondentes em outras línguas, de modo a acobertar diferenças ou criar uma aparente mesmice através das línguas ou culturas, mas justamente o contrário:

Traduzir é situar-se no espaço da equivocação e aí ficar. Não é desfazer o equívoco (pois isso seria supor que ele nunca existiu), mas exatamente o contrário. Traduzir é enfatizar ou potencializar o equívoco, isto é, abrir e ampliar o espaço que se imaginou não existir entre línguas conceituais em contato, um espaço que o equívoco precisamente escondeu. (Viveiros de Castro, 2000 apud Menezes de Souza, 2012, p. 74).⁴⁰

Nesse sentido, traduzir é não perder de vista a diferença escondida por trás de representações aparentemente semelhantes entre uma língua/cultura e outra, “pois eles e nós nunca estamos falando das mesmas coisas”⁴¹ (Menezes de Souza, 2012, p. 74). Daí a necessidade da tradução, cuja importância em situações de

³⁹ No original: “Perhaps if we first abandon our tendency for universalistic perspectives – the view from nowhere, a risk even when we are doing critical ethnography – if we learn to unlearn our privilege and listen to ourselves listen, we may then allow ourselves as scholars to engage in (self) critical translation, allowing ourselves to be equivocally translated in the process”.

⁴⁰ No original: “To translate is to situate oneself in the space of the equivocation and to dwell there. It is not to unmake the equivocation (since this would be to suppose it never existed in the first place) but precisely the opposite is true. To translate is to emphasize or potentialize the equivocation, that is, to open and widen the space imagined not to exist between the conceptual languages in contact, a space that the equivocation precisely concealed”.

⁴¹ No original: “since we and they are never talking about the same things”.

contato intercultural se faz cada vez mais evidente; a tradução como meio de evitar a “armadilha monocultural” apontada por Menezes de Souza, na medida em que nos tornamos capazes de enxergar fenômenos estranhos à nossa própria cultura. Trata-se, sobretudo, de uma postura ética em relação à diversidade cultural e epistemológica do mundo globalizado atual.

De maneira análoga a Menezes de Souza, Sousa Santos (2015) idealiza a tradução como um trabalho de criação de inteligibilidade recíproca entre dois conjuntos de experiências sociais sem comprometer suas respectivas identidades. A tradução, para Sousa Santos (2015), deve ser feita tanto entre conjuntos de saberes quanto entre conjuntos de práticas sociais – que também pressupõe algum tipo de conhecimento – e seus agentes. Com vistas a criar inteligibilidade num mundo caracterizado por multiplicidade ou diversidade de experiências sociais, a tradução ajuda a “esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles”⁴² (Sousa Santos, 2015, p. 127). Nesse sentido, a tradução é entendida por Sousa Santos como um processo ao mesmo tempo intelectual, político – e, portanto, ético – e também emocional – na medida em que leva em conta os sentimentos de revolta ou inconformismo por parte daqueles cujas experiências de vida têm sido sistematicamente ignoradas. Caberia à tradução desvelar a dimensão desse desperdício e promover a emancipação dos grupos situados à margem da racionalidade filosófica e científica hegemônica no ocidente, que Santos denomina “razão indolente”. A razão indolente de Sousa Santos (2015) expressa-se através de um “pensamento ortopédico”, que ignora boa parte das experiências sociais disponíveis ou possíveis no mundo – especialmente aquelas que não se conformam ao modelo positivista de ciência que veio a influenciar os estudos em humanidades e terminou por ofuscar uma parte da diversidade de saberes do mundo. Por isso, a tradução deve ser recíproca, de modo a não permitir a apropriação de um conjunto de experiências e conhecimentos por outro, e assim promover uma “razão cosmopolita”.

⁴² É a tradução assim como concebida por Sousa Santos que ajuda a compreender a emergência de grupos como a “Frente Feminista Antifascista e pela Democracia”, criada em uma rede social por uma coalizão de interesses políticos e identitários para tornar públicas suas reivindicações em manifestações de rua, organizadas e divulgadas por essa rede social.

Outro aspecto da tradução enfatizado por Sousa Santos é o de não conceber as culturas ou conjuntos de experiências sociais nem como totalidades exclusivas e nem como partes homogêneas. Santos propõe que, durante o processo de tradução, elas sejam vistas, ora enquanto totalidades, ora enquanto partes – irreduzíveis, portanto, a uma concepção de totalidade ou de partes – de modo que o subalterno, por exemplo, seja visto ao mesmo tempo dentro e fora da relação colonial. Nessa perspectiva, poderíamos conceber conjuntos de práticas sociais ao mesmo tempo dentro e fora de uma relação de subalternidade com outros conjuntos de práticas: um grupo de ativistas dos direitos indígenas, sujeito às políticas de demarcação de terras estabelecidas por oligarquias, e ao mesmo tempo detentor de um poder legitimado por comunidades locais; uma comunidade LGBT lutando para sobreviver em meio a uma ditadura heteronormativa, e simultaneamente respeitada por seu capital econômico e cultural, dentre outros exemplos. Assim, o trabalho de tradução, conforme concebido por Sousa Santos (2015) procura captar esses dois momentos: a relação hegemônica entre as experiências e o que nelas está para além dessa relação. É nesse duplo movimento que as experiências sociais se revelam reciprocamente *inteligíveis*, evitando a “canibalização” (Sousa Santos, 2015, p. 124) de umas por outras. Lutar contra a canibalização de culturas é, segundo Sousa Santos (2015, p. 124), um dever ético ao qual não podemos nos furtar. Daí a importância da tradução⁴³, que, nesse sentido, assume um papel central em um mundo caracterizado por uma globalização neoliberal:

O objetivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil. (Sousa Santos, 2015, p. 135).

⁴³ Um exemplo dado pelo próprio Sousa Santos (2015) durante uma palestra na Universidade de São Paulo ilustra bem a importância da tradução intercultural. Durante o Fórum Social Mundial em 2013, do qual Sousa Santos participava, juntamente com outros intelectuais, políticos e líderes de movimentos sociais da Europa e dos Estados Unidos, tentou-se chegar a um tema comum para nortear as discussões do Fórum. A sugestão inicial foi o tema dos direitos humanos, logo refutada por representantes da Tunísia, para quem a menção a direitos humanos evocava o discurso de Napoleão Bonaparte que inaugurou o jugo colonial do país. Após um trabalho de tradução, chegou-se ao tema “dignidade”, com o qual todos os participantes de alguma forma se identificavam. O exemplo, conforme apontado por Sousa Santos, mostra a dificuldade da tradução entre culturas.

Sousa Santos, assim como Menezes de Souza, concebe tradução não em seu sentido puramente linguístico, mas como uma atitude ética de compromisso com a preservação da diversidade de saberes e dizeres no mundo, estimulando a inteligibilidade recíproca entre experiências sociais e visões de mundo diferentes, sem comprometer identidades locais. Para esses autores, uma das consequências da globalização neoliberal é justamente o apagamento dessas identidades locais, através da uniformização de valores, saberes e práticas sociais – daí a necessidade de resistir aos discursos neoliberais do capitalismo global, apontada também por Moita Lopes (2008). Essa é, para esses autores, a única postura ética possível em relação à diversidade cultural e epistemológica do mundo.

A meu ver, o ensino de língua inglesa segundo uma proposta de letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento da ética em um mundo globalizado. Uma proposta de letramento crítico possibilita um distanciamento crítico de discursos hegemônicos como os da globalização neoliberal (Morgan; Ramanathan, 2015). Por meio desse distanciamento, somos levados a sair da zona de conforto de nosso pensamento, e constatar como ele é influenciado pelos discursos que circulam em nosso meio social e histórico; dessa forma, colocamo-nos no lugar do outro e assim percebemos que nossos valores estão relacionados à nossa visão de mundo e aos modos de conhecer ou de apreender a realidade que ela nos permite construir. Na próxima seção pretendo desenvolver o conceito de letramento crítico e sua importância para a construção de uma ética contemporânea.

Ética e letramento crítico

Os primeiros estudos sobre letramento o concebiam como um conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, cuja aquisição seria benéfica para o avanço cognitivo e a mobilidade social do indivíduo, e para o desenvolvimento econômico de uma nação. O problema com essa concepção, segundo Street (2014), é o fato de não levar em conta os contextos de aquisição e de uso dessas habilidades. O autor sugere que o letramento em si não promove avanço, mobilidade ou progresso econômico. Em oposição a esse modelo de letramento, que denomina “autônomo”, Street propõe um modelo “ideológico”, segundo o qual práticas letradas devem ser pensadas como atreladas a um contexto político e

ideológico específico, com consequências que variam de acordo com a situação. Um modelo ideológico assim concebido poderia dar conta de uma tarefa política complexa: “desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (Street, 2014, p. 41).

Street, dentre outros estudiosos de letramento, defendem a importância de se levar em consideração as relações entre a linguagem escrita e o contexto onde circula: quem lê e escreve, em que situações específicas, e com quais propósitos. Essa preocupação com o aspecto social da escrita se deve, sem dúvida, à influência do trabalho de Paulo Freire. Para Freire (2013, p. 34), “só somos porque estamos sendo”, e é a consciência do inacabamento e da dinamicidade do mundo que nos faz seres éticos, preparados para nos reconhecermos, sobretudo, como sujeitos da história. Enquanto tal, só nos tornamos capazes de intervir nas condições materiais de nossa existência se nos assumirmos como sujeitos éticos, para quem “a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade, mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la” (Freire, 2013, p. 19). Por isso, uma educação guiada por princípios éticos não pode se furtar a preparar sujeitos críticos, epistemologicamente curiosos e conscientes de seu papel na construção do conhecimento, capazes de indagar: “Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?” (Freire, 2013, p. 75). Em suma, trata-se, para Freire (2013, p. 73), de conscientizar e preparar sujeitos para viver a história “como tempo de possibilidade e não de determinação”. Nesse sentido, a educação pode promover o acesso a um conjunto mais amplo de experiências sociais disponíveis e possíveis no mundo, de forma a contribuir para a preservação de sua diversidade cultural e epistemológica.

Influenciados pelo pensamento de Paulo Freire, os estudiosos de letramento passaram a atentar à relação entre os textos e os contextos onde eles são produzidos e interpretados. Levando em conta os diferentes contextos de produção e recepção de textos, esses estudiosos acreditavam que a introdução da escrita teve efeitos ou impactos distintos em diferentes comunidades e países, cada qual fazendo uso da escrita conforme suas necessidades locais. Assim, uma determinada comunidade pode atribuir grande importância ao conhecimento e ao uso da escrita, enquanto outra pode valorizar igualmente ou até mais a comunicação através de imagens ou

de sons. Dadas as múltiplas possibilidades e recursos de produção de sentido – gestual, espacial, digital, dentre outros – alguns desses teóricos passaram a pluralizar o termo, falando em “letramentos”. O uso do termo no plural implica o reconhecimento da multimodalidade da linguagem, e também a ênfase em seu aspecto social, ou seja, permite destacar as relações de implicação entre textos – escritos, visuais, sonoros etc. – e os contextos em que são produzidos e interpretados. Por conseguinte, cai por terra a noção de que “os significados estão no texto” – pois nesta perspectiva, ler já é interpretar, sempre –, e valoriza-se o papel ativo do leitor na atribuição de sentidos ao que lê, influenciado por sua visão de mundo, valores e ideologias da comunidade à qual pertence. Essa perspectiva de estudos sobre letramentos caracteriza-se, portanto, pelo questionamento de como os sentidos são construídos; como e porque interpretamos dessa forma e não de outra? Outras interpretações são possíveis, feitas por leitores situados em outros contextos e com pontos de vista diferentes do nosso? Essas questões embasam uma abordagem para o estudo de textos conhecida como letramento crítico. Monte Mór (2015, p. 42) entende o letramento crítico da seguinte forma:

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.

Um projeto educacional calcado no letramento crítico caracteriza-se, portanto, pela ênfase dada à ideia de construção social dos sentidos, segundo a qual os interlocutores atribuem sentidos aos textos conforme suas visões de mundo, e que as interpretações – até mesmo as tidas como “canônicas” – podem ser desconstruídas e reconstruídas. Monte Mór (2015, p. 42) afirma que os estudiosos de letramento crítico têm:

A 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.

Em uma sala de aula onde o trabalho com textos é realizado em uma perspectiva de letramento crítico, professores e alunos constataam a multiplicidade de leituras e interpretações possíveis, e aprendem a desenvolver o respeito a pontos de vista divergentes, oriundos de contextos sociais e culturais diferentes dos seus. Eis aí um primeiro aspecto da relevância do letramento crítico para a construção de uma ética contemporânea: se retomarmos a noção de ética como tradução (formulada por Sousa Santos e Menezes de Souza, como mencionado acima), visando à criação de uma inteligibilidade recíproca, de modo a preservar a diversidade social, cultural e epistemológica do mundo, é de se esperar que a compreensão da impossibilidade de interpretações únicas, característica de uma perspectiva de letramento crítico, constitui um passo importante no desenvolvimento de uma postura ética frente a essa diversidade. O resultado, conforme sugerido por Monte Mór, é positivo, pois possibilita uma ampliação de nossa visão de mundo, e um distanciamento de discursos hegemônicos (como apontado por Morgan e Ramanathan, acima mencionados), alguns dos quais potencialmente nocivos à diversidade de conhecimentos e experiências sociais do mundo.

Monte Mór atribui a impossibilidade de interpretações únicas ao fato de representarem pontos de vista daqueles com quem aprendemos a nos comunicarmos. Nesse sentido, a autora reconhece o papel da alteridade na constituição de nossas vozes, identidades e interpretações – algo que, como já vimos, remete à noção de dialogismo de Bakhtin. Segundo o pensador russo, nossos enunciados ecoam as palavras de outrem, sendo-nos impossível determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições, muitas vezes em relação conflituosa. Como vimos, daí resulta a ideia de ética não como prescrição, mas como *emergência*, que depende de uma consideração cuidadosa sobre as especificidades de cada uma de nossas *intra-ações*, como sugere Barad. Assim, do mesmo modo como se pode questionar a fixidez de leituras e interpretações tidas como canônicas, o valor de cada uma de nossas ações cotidianas só pode ser determinado em situações particulares, em que novas configurações e subjetividades podem emergir a cada momento. Portanto, como já mencionado, tanto Barad quanto Bakhtin

defendem a ideia de ética associada à responsabilidade ou a capacidade de responder por algo – ideia coadunável com uma proposta de letramento crítico.

Uma reflexão sobre a alteridade constitutiva de nossas identidades e enunciados faz parte de um projeto de ensino de línguas em uma perspectiva de letramento crítico, conforme concebida por Menezes de Souza (2011). Nessa perspectiva, é preciso levar o aluno a refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo, e perceber que, longe de serem “naturais”, esses valores e crenças se originam na comunidade onde vivemos, nas famílias e nos grupos sociais por onde circulamos:

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. ... Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (Menezes de Souza, 2011, p. 295).

Para Menezes de Souza, portanto, criticidade significa assumir a responsabilidade por nossas leituras, e reconhecermos nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca “naturais”, mas sempre construídos, e relativos a um contexto específico. Para o autor, trata-se da necessidade de “ler se lendo”, isto é, de estar atento ao modo como interpretamos ou atribuímos sentido ao que lemos (baseando-nos em nossas leituras anteriores e experiências de vida), que pode ser diferente das leituras e interpretações de alguém situado em outro contexto. Assim, tornamo-nos capazes de reexaminar nossas atitudes e posturas diante de pessoas com orientações políticas, religiosas ou

sexuais diferentes das nossas, pessoas de raças e nacionalidades diferentes, ou de pessoas com deficiências físicas, por exemplo.

É possível identificar uma posição análoga à de Menezes de Souza e à de Monte Mór no trabalho de Edmundo (2013). Baseando-se em sua própria experiência docente na escola pública, a autora optou por planejar e implementar uma série de atividades de ensino de língua inglesa (LI), voltadas para seus alunos da 8ª série do ensino fundamental em uma escola da rede pública do estado do Paraná. A elaboração das atividades de ensino, segundo a autora, se deu em uma proposta de letramento crítico (LC), que ela concebe nos seguintes termos:

O ensino de LI por LC propõe a problematização dos textos como forma de refletir sobre como os sentidos são construídos e de (re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura. Na perspectiva apresentada, o conceito de texto não se restringe à produção escrita apenas, mas a qualquer unidade que faça sentido para uma dada comunidade discursiva, podendo ser escrito, oral, imagético ou hipertexto. Consequentemente, a noção de leitura também se alarga e é entendida como um processo interpretativo e a língua, nesse segmento, é concebida como discurso. Desse modo, são condições fundamentais para a efetivação das práticas de LC nas aulas de LI (1) que o trabalho em sala de aula seja realizado a partir da leitura de textos que façam sentido para os alunos e que contemplem a diversidade textual; (2) que a língua seja concebida como discurso e (3) que a leitura seja entendida como construção de sentidos. (Edmundo, 2013, p. 41).

Para a autora, uma proposta de ensino de inglês segundo o letramento crítico compreende um trabalho com textos em que a interpretação se dê como um processo contínuo, em aberto, na medida em que professores e alunos sejam encorajados a analisar possíveis maneiras de ler um texto e atribuir novos sentidos de acordo com suas próprias experiências de vida. Uma proposta assim idealizada pode fomentar a formação de sujeitos éticos, conforme as formulações de ética até aqui apresentadas, por dois motivos: primeiro, ao reconhecer o inacabamento do processo interpretativo, tal proposta leva em consideração a máxima de Paulo Freire, acima mencionada, segundo a qual é a constatação da dinamicidade do mundo que nos torna éticos, capazes de nos reconhecermos como sujeitos da história,

ativamente engajados na atribuição de sentidos aos textos. Como já vimos, essa constatação também é apontada por Bakhtin, para quem estamos sempre criando a nós mesmos e ao nosso mundo, de modo que a cada momento nossas ações têm um valor moral específico e relativo à situação concreta em um determinado momento da existência – uma ideia próxima ao conceito de ética imanente, conforme desenvolvido por Deleuze, como exposto acima.

Além disso, a proposta de ensino de inglês segundo o letramento crítico desenvolvida por Edmundo, na qual os alunos são levados a “(re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura”, envolve a conscientização de que nossas leituras e interpretações estão atreladas a nossas perspectivas e experiências de mundo, compartilhadas por outros situados em nossa comunidade. Através desse processo de conscientização em sala de aula, é possível “fazer o aluno ir além da aparência de verdade, de originalidade e de individualidade de seus saberes e opiniões” (Menezes de Souza, 2011, p. 293), de modo que ele assuma a responsabilidade por aquilo que diz e interpreta, reconheça a possibilidade de interpretações distintas da sua, e saiba que suas interpretações podem ser ofensivas para alguém situado em outro contexto. Dessa forma, o aluno pode aprender a lidar com as diferenças sociais e culturais que caracterizam a complexidade do mundo contemporâneo. Por fim, a proposta de Edmundo ainda procura contemplar a diversidade de textos disponíveis no mundo, levando em conta sua multimodalidade, ao trabalhar com textos escritos, orais, imagéticos ou hipertextos, que “façam sentido para os alunos” e os levem a refletir sobre como esses sentidos são construídos. A importância da multimodalidade também é apontada por Morgan e Ramanathan (2015, p. 199), não apenas no sentido de trazer uma variedade de textos para a sala de aula, mas também pelo fato de que “cada tipo de texto vai engajar identidades e a imaginação de formas provocativas, não possibilitadas através de outros recursos textuais”⁴⁴.

Ao avaliar os efeitos de sua abordagem de ensino, Edmundo admite ter contribuído para “alargar a compreensão dos alunos acerca do conceito de língua, dos seus diversos usos e do papel que ela exerce socialmente”, e assim encorajá-los

⁴⁴ No original: “Each text type will engage identities and the imagination in provocative ways unmet through other textual resources”.

a “ativar procedimentos interpretativos alternativos” (Edmundo, 2013, p. 178). Destarte, foi-lhes possível “examinar a origem dos pensamentos, das interpretações e das visões de mundo que, por sua vez, orientam as maneiras como construímos os nossos conceitos e significados” (Edmundo, 2013, p. 179).

A meu ver, o trabalho de Edmundo ilustra como o ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos éticos, preparados para o exercício refletido da liberdade que pressupõe o cuidado de si foucaultiano. Esse exercício implica na assunção de nossa responsabilidade pelas leituras e interpretações que fazemos, e no reconhecimento de que, da mesma maneira como “certo” e “errado” não podem ser fixados *a priori*, independentemente de um contexto específico, não há leituras transcendentais, apenas imanentes. Edmundo sugere que sua proposta de ensino de LI por LC resultou em mudanças significativas, por parte de seus alunos, em sua maneira de compreender o mundo:

Mudanças essas que acredito terem ocorrido concomitantemente à compreensão da leitura da ‘palavra mundo’ (Freire & Macedo 1987), vista como espaço para percepção de diferentes perspectivas, tendo em vista que a realidade não pode ser concebida fora dos processos discursivos de significação e de relações de poder. (Edmundo, 2013, p. 180).

À medida que as discussões sobre as relações entre língua, significação, ideologia e poder foram realizadas ao longo do ano letivo, Edmundo observou como as representações sociais das identidades dos alunos foram se modificando. Isso, segundo a autora, foi a principal vantagem do ensino de LI por LC. Por outro lado, a autora admite não ter havido um desenvolvimento significativo da competência linguística de seus alunos, principalmente no tocante à produção oral em língua inglesa. Além disso, a autora relata problemas decorrentes da burocracia escolar, ou da falta de participação dos alunos, quer por sua atitude passiva em aula, quer por sua resistência em se posicionar em relação aos temas discutidos em aula ou justificar seu posicionamento.

Dada a existência de múltiplos interesses e expectativas em sala de aula, situações de conflito são inevitáveis. No entanto, por meio do letramento crítico professores e alunos podem aprender a conviver com o conflito. É nesse sentido que

Menezes de Souza (2010) vê o letramento crítico como uma pedagogia do dissenso. Para Menezes de Souza, no encontro com a diferença de valores, opiniões ou línguas, a compreensão, apesar de necessária,

frequentemente ocorrerá sem a informação completa, consenso ou a devida reflexão sobre os princípios ou motivações envolvidas. Ação sem auto-certeza implica que devemos sempre nos manter abertos à retomada de nosso compromisso com um dado curso de ação. (Hoy, 2004 apud Menezes de Souza, 2010).⁴⁵

Segundo o autor, o letramento crítico como pedagogia do dissenso pode promover maior compreensão no encontro com a diferença ao levar o aluno a perceber a diversidade externa característica de sua comunidade, bem como a diversidade interna que constitui sua identidade, atravessada por diferentes eixos de classe social, gênero, raça, religião etc. A convivência com opiniões divergentes no mundo em que vivemos depende de nossa capacidade em nos assumirmos como seres complexos, constituídos por diferenças. Para isso, é preciso desfazer a ilusão do indivíduo livre e independente, através da conscientização de que a maneira como aprendeu a ver a si mesmo e os outros se originou na comunidade à qual pertence, que está longe de ser homogênea. A partir disso, pode-se desenvolver em alunos e professores a abertura para a compreensão da diferença. Somente assim, acredita Menezes de Souza, pode-se preparar sujeitos sociais críticos – e, por que não, éticos – para articular e conviver com conflitos.

Considerações finais

Um número considerável de pesquisas sobre metodologia do ensino de língua inglesa já foi dedicado a uma investigação sobre o ensino de habilidades linguísticas específicas, ou a eficácia de diferentes métodos de ensino. O que essas pesquisas têm em comum, portanto, é a preocupação com o aprendizado de aspectos do conteúdo sistêmico da língua, como gramática, vocabulário, fonologia

⁴⁵ No original: "Understanding will often occur without full information, consensus or sufficient reflection on the principles or motivations involved. Action without self-certainty implies that one must always remain open to taking back one's commitment to a given course of action".

etc. Como vimos na introdução, foram linguistas aplicados como Moita Lopes e Pennycook, dentre outros, que sublinharam a importância de refletir sobre as relações entre linguagem, identidade, política, ideologia e ética. Para Moita Lopes, como mencionado no começo deste artigo, tendo em vista os processos de marginalização ou exclusão social e econômica de determinados grupos por discursos e práticas sociais discriminatórias, os linguistas aplicados não podem se furtar a reconhecer a importância de aspectos políticos e éticos na pesquisa, de forma a possibilitar a elaboração de saberes e conhecimentos pautados no respeito a diferentes modos de vida e de racionalidade. No que diz respeito à formulação de propostas pedagógicas, como já mencionado, Pennycook afirma que a sala de aula deve ser vista como um espaço de múltiplas imbricações – ou *intra-ações*, segundo Barad – entre o individual e o coletivo. Dessa forma, podemos começar a examinar como nossas atitudes na convivência diária com os outros – aquilo que Janks (2012) chama de “política” – funcionam no sentido de legitimar ou contrariar uma dada configuração de poder – ou “Política”, com P maiúsculo, segundo Janks. Conforme Pennycook, portanto, não há como dissociar linguagem, poder e ética, entendida não como prescrição, mas como uma forma de agir e de pensar *imanente*, que está sempre implicada em relações sociais, culturais e políticas concretas. Como vimos, outros pensadores como Deleuze, Foucault, Bakhtin e Barad concebem ética de maneira semelhante.

Vimos também como Monte Mór, Menezes de Souza e Edmundo idealizam uma proposta de ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico que, a nosso ver, pode se revelar adequada para o desenvolvimento de uma ética contemporânea, através de uma relação com textos e discursos que enfatize a responsabilidade – “response-ability”, conforme Barad, e “respondibilidade” ou “responsividade”, para Bakhtin – do leitor na (co)construção dos sentidos. Nessa relação, como vimos, os leitores seriam valorizados em sua capacidade de negociação e engajamento crítico com textos, partindo da constatação de que suas interpretações, longe de serem originais, derivam das comunidades de que fazem ou fizeram parte. Não há alibi para a existência, conforme Bakhtin; e, poderíamos acrescentar, tampouco para a interpretação. Nesse sentido, trata-se de conceber professores e alunos não como meros usuários da língua, mas como sujeitos

discursivos, ou, como sugerem Morgan e Ramanathan (2015, p. 190), “sujeitos-no-discurso”, cujas formas de compreender e de interpretar, tanto individuais quanto coletivas, “não preexistem à sua expressão linguística, mas em vez disso, são criadas e contestadas por meio de práticas linguísticas dominantes e subversivas”⁴⁶. Destarte, como concluem os autores, as possibilidades de agência não preexistem ao discurso, mas emergem como efeitos de suas particularidades.

Se, por um lado, uma proposta de ensino de inglês pelo letramento crítico pode, na conclusão de Edmundo (2013), não trazer para os alunos ganhos linguísticos tão significativos quanto uma proposta voltada para a gramática e outras habilidades linguísticas, por outro lado, como bem assevera a autora, esse segundo tipo de proposta ignora questões ideológicas e discursivas da língua inglesa, deixando de promover “a percepção das relações entre língua e significação, língua e subjetividade, língua e construção de identidades” (Edmundo, 2013, p. 183). O desenvolvimento de uma ética contemporânea, em um mundo complexo ainda marcado por graves conflitos e injustiças sociais, pode ser viabilizado através do letramento crítico, capaz de produzir “sujeitos-no-discurso” preparados para refletir criticamente sobre sua responsabilidade/responsividade/responsibilidade/*response-ability* junto aos diversos grupos de que participa, e planejar intervenções nas questões sociais e políticas que julgarem necessárias.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*: A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazario, Homero Freitas de Andrade. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

BARAD, K. *Meeting the universe halfway*. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham & London: Duke University Press, 2007.

⁴⁶ No original: “Individual and collective understandings, in this perspective, do not pre-exist their linguistic expression but are, instead, created and contested through dominant and subversive language practices”.

- BARROS FILHO, C.; CORTELLA, M. S. *Ética e vergonha na cara*. São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2014.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- CUNHA, M. C. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- DOLPHIJN, R.; van der TUIN, I. Interview with Karen Barad. In: DOLPHIJN, R.; van der TUIN, I. *New Materialism*. Interviews and cartographies. University of Michigan Library, Ann Arbor: Open Humanities Press, 2012.
- EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública*. Planos e práticas nas tramas da pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- EMERSON, C.; MORSON, G. S. *Mikhail Bakhtin*. Criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.
- FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Organização de Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 11, n. 1, p. 150-163, May 2012.
- MACHADO, R. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Letramento crítico como pedagogia de dissenso*. Palestra proferida na Universidade de São Paulo em fevereiro de 2010.
- 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. Z.; HALU, R. C. (org.). *Formação "desformatada"*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the global by resituating the local. (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. In: ANDREOTTI, V. O.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. London and New York: Routledge, 2012. p. 68-86.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 85-108.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*: Por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 31-50.
- MORGAN, B.; RAMANATHAN, V. Critical literacies in language education: distancing ourselves from dominant texts and discourse. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã*. Por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 187-216.

NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos*. Ou como se filosofa com o martelo. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*. A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

QUEM somos nós. (What the bleep do we know). Direção de William Arntz e Betsy Chasse. Phoenix: Captured Light & Lord of the Wind Films, LLC, 2004. 1 DVD (108 min.), son., color.

SAHLINS, M. *Esperando Foucault, ainda*. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SOUSA SANTOS, B. *A gramática do tempo*. Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.