Revista de Educação, Ciência e Tecnologia

LETRAMENTOS CRÍTICOS: DESAFIOS ENCONTRADOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Critical literacy: Challenges Encountered by English Language Teachers in Educational Contexts

Linara Mafessolli Xavier Furlan[1]

Adriana Fischer[2]

Sandra Pottmeier[3]

Resumo: O presente artigo apresenta como objetivo analisar o uso da Língua Inglesa na Educação Básica, a partir de produções científicas na área, tendo como apoio a perspectiva dos letramentos críticos. Define-se como objeto de estudo desafios relativos ao uso dos letramentos críticos em contextos educativos. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, por analisar artigos científicos de alto impacto publicados em bases de dados, *Scielo* e *Web of Science*, nos últimos dez anos, em diferentes áreas do conhecimento. Quanto ao aporte teórico utilizado para fundamentar este trabalho, recorreu-se aos Novos Estudos dos Letramentos, os quais compreendem os letramentos como práticas flexíveis de oralidade, escrita e leitura, e a enfoques acerca dos letramentos críticos, sua relação com o processo de leitura e escrita e ao ensino de Língua Inglesa. Os resultados indicam três grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem do idioma: a) o planejamento: do livro didático ao nível de proficiência; b) forma de tratamento de letramentos críticos, com apoio da leitura crítica em sala de aula; e c) a interação professor e estudante. A partir dos resultados obtidos, é possível compreender que os professores se deparam com muitos desafios ao longo do processo de ensino e aprendizagem, necessitando de formações que deem suporte como forma de auxílio na busca por práticas letradas mais significativas aos estudantes em diferentes salas de aula.

Palavras-chave: Letramentos Críticos. Leitura Crítica. Professor Crítico. Educação Básica.

Abstract: This article aims to analyze the use of the English language in basic education, based on scientific productions in the area, supported by the perspective of critical literacies. The object of study is defined like challenges related to the use of critical literacies in educational

[1] Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (PPGE/FURB). Foi bolsista da Universidade Regional de Blumenau. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1741-7323. E-mail: linaramafessolli42@gmail.com.

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGlin/UFSC). Professora do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL/FURB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional em Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista produtividade do CNPQ em pesquisa nível 2. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9787-2814. E-mail: adrfischer@furb.br.

[3] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGlin/UFSC). Professora na Rede Pública Estadual de Santa Catarina (SED/SC). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7328-8656. E-mail: pottmeyer@gmail.com.

contexts. The methodology used in this research is bibliographic in nature, with a qualitative approach, as it analyzes high-impact scientific articles published in databases, Scielo and Web of Science, in the last ten years, in different areas of knowledge. As for the theoretical support used to base this work, the New Studies of Literacies were used, which understand literacies as flexible practices of orality, writing and reading, and an approach about critical literacies, its relationship with the reading and writing process, and English language teaching. The results indicate three major challenges in the language teaching and learning process: a) planning: from the textbook to the level of proficiency; b) form of treatment of critical literacies, with the support of critical reading in the classroom; and c) teacher-student interaction. From the results obtained, it is possible to understand that teachers are faced with many challenges throughout the teaching and learning process, requiring training that provides support as a way of helping in the search for more meaningful literate practices for students in different classrooms.

Keywords: Critical Literacies. Critical Reading. Critical Teacher. Basic Education.

1 Introdução

Ao longo dos anos, a educação vem compartilhando provas de constantes atualizações, nos mais diferentes contextos e situações. Para além da globalização, a interculturalidade, a multiculturalidade e o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm possibilitado a oportunidade de aprendizagem de um novo idioma com o intuito de ampliar e melhorar a comunicação entre os países e as pessoas. Ao levar em consideração a carência de um idioma que oportunize aproximar diferentes culturas e sociedades, assim como a promoção ao acesso aos bens culturais e econômicos, neste cenário, desponta a perspectiva da Língua Inglesa como língua franca. Jordão (2014, p. 6) enfatiza o uso de "[...] práticas comunicativas e estratégias dos falantes nativos como forma de aprendizagem do idioma, pois não é proposta a criação de um novo modelo linguístico".

Compreende-se, deste modo, que a Língua Inglesa é aprendida entre falantes de diferentes primeiras línguas, além de considerarem-na como uma língua/variante. Nas discussões atuais sobre a educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, principalmente em Língua Inglesa, é identificada a dificuldade de conexão entre o idioma e a realidade dos próprios estudantes a fim de que possam reconhecer a importância do idioma *para* e *nas* suas próprias vidas (LEFFA, 2011; MARZARI; GEHRES, 2015; OKAZAKI, 2005).

Nessa direção, entende-se que os processos de ensino e aprendizagem precisam estar conectados diretamente com o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos, trazendo para dentro da sala de aula práticas situadas envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita embricadas de sentidos e significados. Práticas de letramentos que vão ao encontro do lugar de onde fala/enuncia o aprendiz (BAKHTIN, 2011[1979]), dos seus *projetos de dizer* antes e durante o seu ingresso na escola (GERALDI, 2013[1991]). Desse modo, os letramentos críticos emergem como suporte para orientar práticas de leitura e de escrita em contextos sociais específicos, uma vez que "[...] trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação em suas vidas dentro e fora da escola" (JORDÃO, 2016, p. 52).

Neste estudo, os letramentos críticos afiliam-se a uma perspectiva sociocultural dos letramentos (DOOLEY; LUKE, 2011; KOMESU; FISCHER, 2014; LEA; STREET, 2006; MONTE MÓR, 2013a; STREET, 1984; 2003; 2014), a qual, a partir dos Novos Estudos dos Letramentos (LEA; STREET, 2006) compartilham uma importante contribuição no processo

de defesa da leitura e da escrita como práticas culturais, sociais e históricas no contexto acadêmico. Lea e Street (2006), dispõem três perspectivas ou modelos de letramentos em contextos acadêmicos: modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro modelo pautado nas habilidades de estudo, "[...] concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva" (KOMESU; FISCHER, 2014, p. 479)[4]. O segundo modelo, chamado de socialização acadêmica, "[...] tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas" (KOMESU; FISCHER, 2014, p. 479). O terceiro e último modelo, nominado de letramentos acadêmicos "[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico" (KOMESU; FISCHER, 2014, p. 479).

Street (2003), outro representante do Grupo dos Novos Estudos dos Letramentos, ao investigar e escrever sobre os letramentos, ressalta que os conceitos de leitura e escrita, de acordo com uma comunidade específica, terão diferentes interpretações dependendo do contexto de uso da linguagem. Isto, pois as práticas de letramentos são processos sociais plurais (STREET, 1984) e estão "[...] atreladas, [...] à sociedade-cultura-língua" (CORRÊA, 2022, s./p.). Em coerência com este enfoque, defende-se que os letramentos críticos são uma possibilidade de apoiar estudantes na inserção mais reflexiva e situada em práticas letradas na Língua Inglesa, as quais passam a promover uma transformação *do* e *no* sujeito e *do* e *no* contexto em que se inserem, com quem interagem, com quem dialogam nos e pelos processos sociais plurais (CORRÊA, 2022; STREET, 1984; 2014) envolvendo letramentos múltiplos ou multiletramentos (LEA; STREET, 2006; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) constitutivos destes sujeitos nas mais diversas esferas sociais da atividade humana (familiar, religiosa, midiática, dentre outras).

Diante de uma breve introdução sobre a importância da aprendizagem da Língua Inglesa e a sua relação com os letramentos, um estudo realizado pela instituição pública British Council em 2022 em parceria com o Instituto de Pesquisa Data Popular, mostrou que apenas 5% da população brasileira ressaltou possuir nível de Inglês intermediário, contudo, apenas 1% afirmou possuir uma certa fluência no idioma (BRITISH COUNCIL, 2022). O nível de fluência neste ponto é compreendido como o desenvolvimento de comunicação por meio de pequenas frases ou textos, além de interpretação das informações de forma escrita ou oral.

É neste caminho que os dados do British Council (2022) podem dialogar, de modo mais imediato, com os anos anteriores à data da pesquisa, conectando-se com a pandemia de COVID-19, por tratar-se de um evento que impactou e impactará a vida escolar/acadêmica de milhares de estudantes. Tais dados sinalizam que ainda há lacunas nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil, mesmo em havendo políticas linguísticas direcionadas para a formação docente inicial e continuada na Educação Básica e na Educação Bilíngue, investimento em material didático, melhoria na estrutura das escolas com tecnologias digitais (*tablets*, computadores, lousas digitais, dentre outras) e na ampliação dos processos de internacionalização nesse nível de ensino nas duas últimas décadas.

Em frente a esta problemática, busca-se analisar o uso da Língua Inglesa na Educação Básica, a partir de produções científicas na área, tendo como apoio a perspectiva dos letramentos críticos. Este objetivo é elaborado pela necessidade de compreender como

[4] Tradução do manuscrito original (LEA; STREET, 2006) realizada por Komesu e Fischer (2014).

professores realizam suas práticas pedagógicas, entender quais são os desafios encontrados dentro e fora da sala de aula no que tange ao trabalho com a Língua Inglesa.

Adiante é apresentada a fundamentação teórica do artigo, seguida pelos procedimentos metodológicos, análise de dados e das considerações finais.

2 Letramentos Críticos: criticidade e reflexão na educação

O termo letramento aparece no mundo com diferentes nomes, quais sejam: *illettrisme*, na França; *litteracy*, nos Estados Unidos e na Inglaterra; *literacia*, em Portugal. No contexto brasileiro o termo "literacy" chega a partir de 1980 apresentado pela professora Mary Kato, seguido da tradução para o português "letramento". Este torna-se também objeto de estudo das professoras Magda Soares e Ângela Kleiman, nomes expoentes na área dos Estudos de Letramentos (FISCHER, 2007).

Brian Street (1984; 2003; 2014), referência internacional e membro do Grupo dos Novos Estudos dos Letramentos (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020), conceitua letramentos no plural por compreender que as práticas de leitura, escrita e oralidade que são realizadas pelos sujeitos em comunidades de fala e/ou de prática são múltiplas. Práticas sociais estas que concebem o sujeito um ser social, histórico e ideologicamente situado em um dado *cronotopo* (tempo e espaço) (BAKHTIN, 2011[1979]) constituído pela linguagem. A "[...] linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham" (GERALDI, 2015, p. 123) nas, pelas e com as práticas de letramentos (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON; LEE, 2015; FISCHER, 2007; STREET, 2014).

Dionísio (2007) entende que os letramentos são vistos como um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito, mas não se limita a ele, compreendendo-o de uma forma plural e de conexão com as outras linguagens, não apresentando o foco apenas na linguagem verbal de um texto. A autora ainda observa que o conceito dos letramentos não direciona as interpretações da aprendizagem apenas para um processo de armazenamento das informações, mas que os indivíduos entendam e reflitam sobre os seus próprios contextos e sobre a sua relação com o processo de aprendizagem. Isto, pois conforme discutem Barton e Hamilton (1998), existem distintos letramentos que estão relacionados com diversas áreas da vida, a saber, práticas sociais situadas e locais que constituem os *letramentos familiares* (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 2014), os *letramentos acadêmicos* (FISCHER, 2007), os *letramentos digitais* (BARTON; LEE, 2015; MONTE MOR, 2017), os *letramentos críticos* (DOOLEY; LUKE, 2011; LUKE, 2012[2004]; MONTE MÓR, 2013a), por exemplo.

Letramentos estes que constituem e exigem um sujeito ativo, crítico, participativo, reflexivo, engajando nos mais variados contextos de uso da linguagem e nos processos de ensino e aprendizagem que envolvem as linguagens multissemióticas (o texto escrito, falado, a imagem estática e em movimento, o som) (BARTON; LEE, 2015; MONTE MOR, 2017). Tal conceito "[...] engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas" com tecnologias digitais e a partir de letramentos críticos (DOOLEY; LUKE, 2011; LUKE, 2012[2004]; MONTE MÓR, 2013a).

Para Monte Mór (2013a, p. 42) os letramentos críticos "[...] parte[m] da premissa de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presente". Neste sentido, quando um sujeito enuncia e o que, onde e para quem dirige a sua palavra pode revelar uma tomada de consciência e uma possibilidade de transformação de si e do outro a partir da posição que ocupa em um dado contexto. A partir disto, se pode pensar na esfera escolar, por

exemplo, quem e quando está autorizado a dizer e o que dizer. Para a autora a "[...] a habilidade crítica se revela um elemento fundamental nas propostas educacionais [...] de percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de conhecimento [...] (MONTE MÓR, 2013a, p. 45) tanto por parte do aprendiz quanto do professor.

O que reflete e refrata Monte Mór (2013a) corrobora com os escritos de Paulo Freire, o qual não aborda o termo letramentos críticos em seus estudos, mas discute a tomada de consciência crítica e reflexiva do estudante e do professor para o exercício de sua cidadania como um ato político, carregado de sentidos e valores. O que preconiza Freire (2019[1996]) vai ao encontro do que Street (2003) discute sobre letramento ideológico ao considerar práticas locais e, portanto, o lugar de enunciação do sujeito. Rompe desta maneira com práticas de leitura, escrita e oralidade dominantes, legitimadas institucionalizadas que "[...] marginalizam e negam a experiência local [...]" (STREET, 2003, p. 3) e que são perpassadas por relações de poder. Deste modo, compreende-se que os letramentos não podem ser dados "[...] de modo neutro, sendo seus efeitos "sociais" experimentados apenas posteriormente" (STREET, 2003, p. 4, grifo do autor). Eles precisam ser considerados respeitando-se a bagagem cultural, linguística e ideológica dos sujeitos em um determinado tempo e espaço.

Nesta direção, Jordão e Fogaça (2007, p. 88) afirmam que

> [...] sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras.

A partir do que enunciam Jordão e Fogaça (2007) é importante lançar um olhar para o estudante nos processos de ensino e aprendizagem de um novo idioma. É fundamental que este seja instigado a desenvolver seu senso crítico e reflexivo para que se possa trabalhar mais a fundo os temas que lhe são apresentados. O aprendiz precisa entender a relação com o seu próprio contexto social para que assim ele reflita e se posicione diante da língua e da cultura que está aprendendo. Os letramentos críticos, visualizados principalmente com a leitura e a escrita, são vistos em análises de textos e auxílio nas relações culturais e poderes políticos e sociais (DOOLEY; LUKE, 2011). Desta maneira, o modo como os estudantes desenvolvem seu pensamento, juntamente com suas práticas sociais na produção crítica variam de acordo com as aprendizagens baseadas em seu próprio contexto externo, além do modo como é explicado em sala de aula. Assim, "Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa" (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92). É considerar o aprendiz um sujeito inacabado, aquele que está sempre sendo, aprendendo com o outro a desenvolver a sua consciência crítica, a ter voz e vez nos processos de ensino e aprendizagem e na sociedade da qual se insere a fim de transformá-la.

Dooley e Luke (2011) observam que a criticidade dos estudantes se refere diretamente ao processo de leitura e escrita em diferentes meios, conseguindo compreender o que é solicitado pelo professor e desenvolvendo suas próprias interpretações sobre o assunto que se está aprendendo. Para os autores "[...] os letramentos críticos são o uso de textos para analisar e transformar relações de poder cultural, social e político. Faz parte de um projeto normativo educacional de longa data" (DOOLEY; LUKE, 2011, p. 1).

Luke (2012[2004], p. 5, grifo do autor) explica que "[...] o termo 'letramentos críticos' se refere ao uso de tecnologias de impressão e outros meios de comunicação para analisar, criticar e transformar as normas, sistemas de regras e práticas que governam os campos sociais da vida cotidiana". O autor evidencia a existência de outros meios de comunicação, que são ferramentas fundamentais para o emprego dos letramentos críticos, anexando ao campo social da vida cotidiana.

A partir disto, é imprescindível pensar na singularidade de cada estudante durante seu processo de aprendizagem. O professor precisa entender como sua sala de aula reage e compreende os processos de aprendizagem, para que possa adaptar o seu planejamento. Isso, pois a partir dos letramentos críticos reverberam "[...] práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras (JORDÃO, 2016, p. 51). Ou seja, é preciso que o professor dê a ver e a ouvir os *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991) dos aprendizes quanto ao uso da Língua Inglesa na esfera escolar e para além dela. O que, neste sentido, é preciso considerar o lugar de onde fala/enuncia (BAKHTIN, 2011[1979]) o estudante e as práticas de letramentos (BARTON; LEE, 2015; FISCHER, 2007; STREET, 2003; 2014) que o constituem um sujeito social e historicamente situado nas e pelas interações verbais[5] com o outro.

Okazaki (2005, p. 6) explica que "[...] instituições e professores fornecem indícios da forma como os estudantes aprendem, até porque não existe uma única forma de aprender", isto é, cada estudante apresenta um diferente modo e ritmo de aprendizagem, cada qual com sua singularidade. Destaca-se ainda que o ensino de Língua Inglesa, em muitos momentos, apresenta situações desiguais para o seu desenvolvimento, como falta de materiais para as aulas ou de atividades a serem aplicadas, sendo que muitos professores e até mesmo os estudantes se frustram nesse processo. Os letramentos críticos não propõem a construção de metodologias ou estratégias de ensino "[...] a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas (JORDÃO, 2016, p. 51), lançando um olhar para o contexto do qual estão inscritos os sujeitos (professores e estudantes) a fim de que ocorra uma transformação de si, do outro e do meio.

Desta maneira, o presente manuscrito analisa os artigos de alto impacto como forma de compreender como professores conseguem fazer com que seus estudantes desenvolvam interesse pela Língua Inglesa, o que é necessário para melhorar o ensino mesmo com condições precárias e formas de trabalho com os letramentos críticos.

2.1 Ensino de Língua Inglesa

A escolha pela Unidade Curricular de Língua Inglesa aconteceu pelo fato de a primeira autora deste artigo lecionar na área em discussão e sentir a necessidade de aprofundamento em questões que se relacionassem com o idioma. Sabe-se que a Língua Inglesa, ao longo dos anos, passou a ser vista de diferentes formas, tomando mais espaço na sociedade e adquirindo mais tamanho em sua importância. Leffa (2016, p. 35) compartilha que "[...] a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos". Com a abordagem comunicativa a Língua Inglesa passou seu enfoque para a comunicação na língua-alvo, não somente no ensino de regras gramaticais (LEFFA, 2016).

[5] A interação verbal é a ação que ocorre entre e com "[...] sujeitos sócio-historicamente constituídos e que é mediada (ou intermediada) pelo(s) enunciado(s)" (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 67).

Ademais, é possível compreender a dificuldade de conexão entre os estudantes e o idioma que estão aprendendo, pois se tem consciência de que, em certos momentos, estes podem perder a atenção durante o processo de aprendizagem. Os aprendizes podem acabar não relacionando o idioma com o seu contexto social, reflexões que se tornam mais frequentes principalmente quando a aula é direcionada apenas para passar o conteúdo e os estudantes copiarem. Neste sentido, Monte Mór (2013b, p. 227) baseada nas discussões de Pennycook (2007), assinala que é preciso que "[...] o ensino de línguas leve em conta os contextos educacionais, culturais e sociais em que se insere, assim como as visões de sociedade que podem estar refletidas na adoção da perspectiva global-local de língua, linguagem e cultura". E, deste modo, considere as experiências que o estudante tem com Língua Inglesa em outros contextos de uso, assim como, compreenda quais os sentidos são atribuídos por ele quanto à língua e à cultura.

Na mesma direção, Leffa (2011), em sua pesquisa, aborda inúmeras questões que envolvem o ensino de Língua Estrangeiras e as dificuldades que os professores podem encontrar durante esse processo. O autor ressalta também a necessidade de reformulação de certas práticas de ensino, para que os estudantes consigam obter um melhor aprendizado e entendam o motivo de estarem aprendendo aquele conteúdo em específico. Além disso, há uma desvantagem que pode ser compreendida no tocante à "[...] ausência de preparação profissional para as necessidades e expectativas da educação que responde às contingências e características locais, que se preocupa com as diferenças, com a justiça social e com a agência de professores e alunos" (MONTE MÓR, 2013b, p. 229). E, que corrobora com o termo apresentado por Leffa (2011) referenciando as políticas públicas quanto ao "discurso includente que exclui".

Outrossim, o professor enfrenta diversos fatores em seu processo de ensino, movimento que vem a dificultar a prática dos letramentos críticos nas escolas. Marzari e Gehres (2015, p. 13) compreendem que são inúmeras as dificuldades encontradas nas escolas, como "[...] a falta de material didático adequado para cada série, o desinteresse demonstrado pelos estudantes em relação à disciplina, a carga horária insuficiente para o ensino eficaz dos conteúdos e o elevado número de estudantes em sala de aula".

Tais fatores implicam em processos de ensino e aprendizagem que acabam por reforçar a desigualdade social, linguística e cultural desses aprendizes quando ainda se depara com aspectos envolvendo a qualidade na formação docente inicial e continuada, a melhoria das estruturas escolares e de ensino. Quando ainda se trabalha com o texto como pretexto para abordar a gramática (GERALDI, 2013[1991]) ou ainda para realizar a leitura de um texto e responder um questionário referente ao que foi lido, sem que isso faça sentido para o estudante, sem que este tenha um sentimento de pertença em relação à Língua Inglesa.

Ao analisar este significativo problema, Marzari e Gehres (2015, p. 130) explicam que, muitas vezes, são apresentados "[...] objetivos que são comuns aos estudantes, isto é, exploram o que eles estão habituados a resolver, o que pode resultar em falta de motivação para a realização das atividades". O que requer pensar a partir de uma perspectiva tradicional da língua não haver um vínculo no tocante à formação dos aprendizes para o exercício da cidadania (MONTE MÓR, 2013b). Há o que sublinha Leffa (2011, p. 20, acréscimos nossos) quanto ao reconhecer-se em primeiro lugar como brasileiro, aquele que compreende sua própria língua e cultura e que se desconstrua a seguinte afirmação de que se "anula" "[...] um conhecimento que [o estudante] já tem, negando-lhe o acesso ao conhecimento que ele não tem" diante do ensino de Língua Inglesa ou de outro idioma. Trata-se de ampliar horizontes, de interagir com o que é estranho, é diferente, em se pensando em um sujeito ativo, engajado na sociedade, participativo, questionador de seus direitos enquanto cidadão. Ante o exposto é preciso "[...] rever as relações de poder e de ideologias coloniais no conceito de 'língua padrão', de forma a valorizar ao

conceito língua como prática social, uma noção que abrange a diversidade, a heterogeneidade, a pluralidade linguística e cultural, teorias também orientadoras dos novos estudos de letramentos [...]" (MONTE MÓR, 2013b, p. 233, grifo da autora).

3 Metodologia

A metodologia da pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), neste tipo de investigação, o pesquisador assume papel relevante no decorrer do processo de coleta de dados, uma vez que a análise se utiliza de registros particulares, pois, "[...] não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes".

Assim, a escolha do tipo de pesquisa ocorreu pelo fato deste estudo realizar a análise de cinco artigos de alto impacto e Qualis dos periódicos que compartilham práticas pedagógicas na Unidade Curricular de Língua Inglesa, abordando a teoria dos letramentos críticos em seu desenvolvimento. A seleção dos artigos foi realizada por meio de filtros de tempo de publicação compreendendo os últimos dez anos (2011-2021) e, que, a representação do uso dos letramentos críticos em aulas de Língua Inglesa tivessem um número considerável de citações em uma revista de alto impacto.

Ademais, a escolha dos excertos aconteceu por meio da leitura do artigo por completo, filtrando partes cruciais para a interpretação das práticas realizadas pelos professores citados, excertos que indicassem atividades realizadas em sala ou possibilidades de criação, além da importância do uso dos letramentos críticos. É necessário entender que em nem todos os artigos o termo "letramentos críticos" estava em evidência, mas sim interpretações que se remetem a ele. Os excertos selecionados são retirados dos resultados apresentados nos próprios artigos, não sendo um critério de seleção, mas ao longo do fichamento dos textos foi possível observar que estes apresentavam informações sobre o desenvolvimento das atividades.

Outro ponto a ser explicado é de que os artigos não indicam se as práticas foram realizadas em escolas públicas ou particulares. Deste modo, interpretações relacionadas a este assunto não serão realizadas ao longo do trabalho. Ao analisar as interpretações sobre o termo "letramentos críticos em Língua Inglesa", observou-se que as práticas educativas envolvendo a leitura e a escrita em sala de aula se conectam diretamente com o contexto social em que os estudantes estão inseridos. O que requer uma reflexão sobre formas de trabalhar com o idioma dentro destas sociedades.

A seleção das plataformas para a análise baseou-se nos conceitos de local e global (CANAGARAJAH, 2014). O conceito de local é compreendido como específico de um determinado grupo, por exemplo, a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (*Scielo*) engloba mais produções de países da América do Sul, sendo mais específica desta região, caracterizando-se como local. Além disso, Canagarajah (2014) sustenta a ideia de que o local não pode ser visto como um produto, mas como o processo de engajamento em uma construção contínua do conhecimento, sendo relevante para um contexto sócio-histórico-cultural.

O conceito de global envolve um arco de pesquisa muito maior se comparado ao local, realizando buscas e fazendo publicações em todos os lugares do mundo (CANAGARAJAH, 2014). Neste caso cita-se a plataforma *Web of Science* que engloba um contexto macro, fazendo parte países da América do Norte e Europa. Vale lembrar que o *Clarivate Report*, relatório encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utiliza a base de dados multidisciplinar *Web of Science* para a obtenção de dados para análise e

construção da atualização do desempenho da pesquisa brasileira. Assim, seguem os artigos selecionados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos selecionados para a análise de dados

Título do artigo	Autores	Qualis/Área de conhecimento/Periódico/Ano de publicação
Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual (1)	Rogério Tílio	Qualis: A1 Área do conhecimento: Linguística Aplicada Revista: Revista Brasileira de Linguística Aplicada Ano de publicação: 2012
Letramento crítico, ética e ensino de Língua Inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas (2)	William Mineo Tagata	Qualis: A1 Área do conhecimento: Linguística Aplicada Revista: Revista Brasileira de Linguística Aplicada Ano de publicação: 2017
Post-critique in contemporary ELT praxis (3)	William Mineo Tagata	Qualis: A1 Área do conhecimento: Linguística Aplicada Revista: Revista Brasileira de Linguística Aplicada Ano de publicação: 2018
O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos (4)	Josiane Brunetti Cani e Maria Elizabete Vilella Santiago	Qualis: A1 Área do conhecimento: Linguística Aplicada Revista: Trabalho de Linguística Aplicada Ano de publicação: 2018
Crítico “Pero no mucho”: Problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio (5)	Patrícia Helena da Silva Costa e Raquel de Almeida Rodrigues	Qualis: A1 Área do conhecimento: Linguística Aplicada Revista: Trabalhos em Linguística Aplicada Ano de publicação: 2021

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A análise dos artigos selecionados assenta-se em uma perspectiva interpretativa-descritiva (BORTONI-RICARDO, 2008) que responde à concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011[1979]).

4 Análise de dados

O primeiro artigo selecionado para esta análise tem como título “Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual” e baseia sua análise em um livro de Língua Inglesa, edição de 2009. Tílio (2012, p. 1011) explica que “[...] todos os textos do livro são claramente não autênticos, chegando a ser artificiais”. Esta observação tem como foco apenas a utilização de um livro didático. Deste modo, não se pode generalizar e afirmar que todos os livros apresentam esta característica.

Um ponto importante apresentado pelo autor do artigo são as ideias compartilhadas no livro e que trazem a produção de tirinhas, linha do tempo, glossário, biografia. Entretanto, a forma como as produções textuais são trabalhadas em sala de aula levam a pensar no uso dos letramentos críticos na esfera escolar. É possível refletir, com base nos exemplos apresentados, a maneira com que o professor estaria utilizando os letramentos críticos nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa a partir do livro didático e dos gêneros textuais/discursivos nele inscritos.

Trata-se de pensar nas relações dialógicas que constituem os processos de ensino e aprendizagem, assim como os sujeitos que utilizam a Língua Inglesa na escola e em outras esferas sociais (midiática, laboral etc). Práticas de leituras permeadas pelo uso que os estudantes fazem de (multi)textos no seu cotidiano (em casa, na escola, com os amigos) "[...] em diferentes comunidades discursivas ou de prática" (FISCHER, 2007, p. 31) e que vão ao encontro do que preconizam Barton e Hamilton (1998, p. 11, tradução nossa)[6] sobre os "[...] diferentes letramentos associados com diferentes domínios de vida", a exemplo a esfera escolar, acadêmica, científica, midiática, familiar. E, nesta direção, o letramento crítico pressupõe a formação de sujeitos críticos, os quais reflitam, questionem, problematizem situações do cotidiano, de cunho político, social, econômico, buscando por mudanças e transformações de si (pessoal) e do outro (coletiva) assentadas na justiça, na igualdade e na equidade.

Letramento crítico, o qual requer, exige e constitui um cidadão ativo, engajado, reflexivo e crítico diante dos diferentes contextos de uso que envolvem as linguagens (multissemióticas) (BARTON; LEE, 2015). Tal "[...] conceito [multissemiótico] engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas" (BARTON; LEE, 2015, p. 40) que vão para além do uso do livro didático. Ou seja, há outros recursos envolvendo as tecnologias digitais quanto ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Okazaki (2005) visualiza que os estudantes passam por constantes mudanças diante dos diferentes contextos de uso da linguagem dos quais interagem e que acabam reverberando nos seus processos de aprendizagem. Tais transformações fazem com que o estudante reflita sobre sua aprendizagem com o idioma, o qual muitas vezes perde a motivação durante o seu percurso formativo, pois o modo como ele aprende nem sempre será aquele abordado pelo professor. Leffa (2011) retrata que em muitos momentos o aprendiz é levado a crer que a língua que ele domina não é tão importante quanto a Língua Inglesa, principalmente se ele estiver com dificuldades em sua aprendizagem.

No segundo artigo intitulado "Letramento crítico, ética e ensino de Língua Inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas", Tagata (2017) define como objetivo de sua pesquisa apresentar um novo olhar para a Língua Inglesa, além de não compartilhar um foco específico em um único material para a aprendizagem. O autor explica como é importante trabalhar com diferentes possibilidades de aprendizagem, pois assim, é possível trabalhar com os letramentos críticos de maneiras diversas, alcançando muitos estudantes com variados meios de ensino, reduzindo as desigualdades sociais, culturais e linguísticas em um determinado grupo.

Para isto, para que ocorra a inclusão de todos, é importante que o professor lance seu olhar para este sujeito no que diz respeito a uma singularidade que o constitui no contexto da sala de aula e para além dela. Além disso, cabe a este professor saber de onde está partindo e

[6] No original: "[...] there are different literacies associated with different associated with particular aspects of cultural life" (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 11).

onde deseja chegar com este estudante. Precisará, portanto, sempre redefinir seus planejamentos, suas rotas pedagógicas. Rotas essas que permitirão dizer, segundo afirma Geraldi (2013[1991], p. 4), "[...] de nós o que fomos" sendo a redefinição das nossas rotas, de nossos planejamentos "[...] os focos de nossas compreensões" (GERALDI, 2013[1991], p. 4) e dos sentidos que são produzidos no decorrer desse trajeto e na relação dialógica com o aprendiz.

Tagata (2017) sinaliza que podem ser desenvolvidas diversas possibilidades de atividades que envolvam a aprendizagem sobre diferentes culturas. Assim, o estudante não destina suas interpretações apenas ao sentido da cultura americana como a mais importante na aprendizagem do idioma. O professor pode mostrar culturas e costumes de outros países e do próprio contexto em que ele está inserido. Há inúmeras outras culturas que podem ser abordadas em sala de aula. Além disso, é possível trabalhar com a própria cultura brasileira e os costumes dos aprendizes para que assim, eles tenham um direcionamento em suas aprendizagens no sentido de pertencimento, o de reconhecer-se e de transformar-se (LEFFA, 2011).

O terceiro artigo "*Post-critique in contemporary* ELT práxis", escrito por Tagata (2018), se distancia dos estudos de Tílio (2012) e Tagata (2017), pois o autor compartilha e analisa uma prática desenvolvida em aulas de Língua Inglesa com um grupo de estudantes de maneira mais detalhada e envolvendo as tecnologias digitais. Tagata (2018) aponta que os estudantes eram direcionados a assistirem a determinados vídeos e a lerem artigos disponibilizados em pequenos cursos *online* pela plataforma *Moodle* [7] em Língua Inglesa, a fim de praticarem a habilidade de escuta (*listening*) e a dialogarem entre si sobre as compreensões e opiniões acerca dos assuntos abordados.

De acordo com Tagata (2018, p. 264) "[...] os participantes deveriam participar de um chat online no Moodle, a fim de compartilhar seus comentários sobre os conceitos apresentados por vídeos e artigos". É possível depreender que com a participação dos estudantes por meio de comentários deixados por eles tanto nos vídeos como nos artigos, fez e faz com que interajam por meio do idioma, podendo ser em conversa com o professor e com os colegas de turma sobre o assunto, gerando um ambiente interativo entre os sujeitos envolvidos. Isto implica sobremaneira na constituição do aprendiz na interação social que realiza com o outro na sala de aula e na produção de sentidos do conhecimento linguístico e cultural que aprende.

Segundo Marzari e Gehres (2015, p. 130), em muitos momentos, "[...] objetivos que são comuns aos estudantes, isto é, exploram o que eles estão habituados a resolver, [...] pode resultar em falta de motivação para a realização das atividades". Assim, o professor precisa estar atento ao lugar de onde/fala enuncia esse estudante e considerar a sua experiência em relação ao uso da Língua Inglesa, pois ao trazer para a sala de aula determinado tema este pode não instigar a curiosidade dos aprendizes. Ao contrário, poderá desenvolver uma desmotivação com as atividades descontextualizadas ou até mesmo aquelas às quais eles já estejam acostumados no seu dia a dia na escola, em casa.

Nesta direção, não é necessário ter à disposição o melhor material possível para as aulas. Entretanto, trabalhar com metodologias ativas e planejamentos que tragam significado *para* e *na* aprendizagem e que promovam a criticidade desses sujeitos é aspecto fundamental. Ou seja, é dar a ouvir e a compreender o lugar de onde está falando/enunciando este sujeito; do conhecimento que já possui acerca da Língua Inglesa e do que a escola pode ainda desenvolver em se pensando em práticas de leitura e escrita ampliadas, aprofundadas, indo ao encontro do

[7] *Moodle – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.* Sistema de código aberto para a criação de cursos online, de apoio à aprendizagem (TAGATA, 2018).

letramento crítico e da transformação deste aprendiz e do seu meio (LEA; STREET, 2006; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; STREET, 2003; 2014).

O quarto artigo "O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas, aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva dos letramentos críticos e dos multiletramentos", Cani e Santiago (2018) refletem sobre seis níveis de proficiência em Língua Inglesa, indo do nível de compreensão de apenas palavras soltas até a leitura de textos complexos.

O quadro ilustrado pelas autoras no artigo parte do nível A1 – iniciante, sendo aquele aprendiz que consegue compreender expressões familiares e cotidianas. Entretanto, ao trabalhar com os letramentos críticos, observa-se a familiaridade dos níveis A2 – básico e B1 – intermediário, que são os momentos em que os estudantes compreendem falas isoladas, expressões frequentes e questões principais do que está sendo trabalhado em sala de aula, sendo capazes de entender a importância dos letramentos críticos em seu próprio contexto.

De acordo com Cani e Santiago (2018, p. 179), "[...] nas atividades de produção escrita, as escolas de habilidades englobam produção escrita geral, escrita criativa, relatórios e ensaios/composição". A partir disto é possível depreender que a escrita toma uma nova proporção, uma vez que ela não está baseada somente na leitura tradicional, em que o estudante lê o texto e responde a determinadas perguntas. Ela busca promover o desenvolvimento crítico do aprendiz a partir do contexto social e cultural em que está inserido. Neste sentido, Cani e Santiago (2018) citam a produção de escrita criativa e a prática de produção textual lançando um olhar para gêneros textuais/discursivos que rompem com processos de escrita apenas técnicos como bulas de remédios e livros científicos. Dá-se ênfase ao desenvolvimento de poemas e crônicas com temas de interesse dos estudantes.

Neste modelo de ensino o estudante apresenta uma singularidade na sua produção e marca um posicionamento reflexivo do lugar de onde enuncia, pois consegue expressar e compartilhar o que entendeu do assunto. Ou seja, produziu sentidos a partir do desenvolvimento do seu *projeto de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) em/na dialogia com o outro. Compreende-se por meio desta prática pedagógica que convoca o estudante a ser o centro *dos* e *nos* processos de ensino e aprendizagem, que este, na mediação com o professor de Língua Inglesa, passa a desenvolver também as suas *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) em outra língua, em outra cultura. Nesta direção, Okazaki (2005) entende a Língua Inglesa como uma prática que tanto constrói como é construída no seu momento de desenvolvimento. Deste modo, o estudante vai construindo os sentidos e significados *sobre* e *com* o idioma de acordo com a sua aprendizagem e com o seu contexto de uso.

O quinto artigo "Crítico 'Pero no mucho': problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio" de Costa e Rodrigues (2021), discorre sobre a organização de quatro fases como forma de auxílio no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem em Língua Inglesa.

A fase 1 apresenta a seleção do conteúdo e do material feita pelo professor. As autoras destacam que "[...] o material pode ser, por exemplo, um texto, um vídeo, um áudio, diálogo" (COSTA; RODRIGUES, 2021, p. 18). Tais gêneros textuais/discursivos se constituem como possibilidades que precisam se conectar com os objetivos selecionados para determinado público e/ou turma. Kumaravadivelu (2003, p. 2) ao tratar sobre o processo de planejamento dos conteúdos destaca que "[...] os professores precisam tornar-se pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre necessidades, desejos, situações e processos de aprendizado e ensino específico". Assim como o modo, o ritmo e o tempo de aprender de cada estudante precisa ser considerado durante os processos de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e de outros

componentes curriculares. Processos estes que envolvem o respeito e a compreensão dos modos de ser, de pensar, de agir, de expressar de cada sujeito, portanto, sua singularidade.

A fase 2 assenta-se no processo de aquecimento e de introdução do tema selecionado, parte esta passa a ser trabalhada com a turma na sala de aula. Aqui os estudantes são observados quanto ao entendimento e aceitação das atividades que são propostas pelo professor. A mediação dos conhecimentos na Língua Inglesa e o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do aprendiz implicará diretamente na metodologia elaborada e aplicada pelo docente. Além disso, o ponto central desse processo é a fase 3. Destaca-se que em certos momentos a metodologia desenvolvida pode funcionar muito bem ou nem tanto com os estudantes. Deste modo, este profissional precisa avaliar as atividades criadas e se autoavaliar para poder entender o desenvolvimento daquilo que é pretendido. Precisa considerar o contexto de uso da Língua Inglesa, a interação entre os estudantes e o professor: quais conhecimentos estes sujeitos possuem e quais precisam ser desenvolvidos em se pensando no papel social da escola, na promoção de um sujeito crítico, responsável na sociedade da qual se inscreve?

A fase 4 é definida como o fechamento destas fases, tendo como objetivo o uso da língua-alvo, neste caso a Língua Inglesa, em situações de comunicação e interação. Neste sentido, é possível pensar no conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011[2004], p. 82), uma vez que ela se constitui como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". O gênero textual/discursivo oral ou escrito apresentado pelos autores está baseado nos estudos de Bakhtin (2011[1979]) e de Vigotski (2009) em que se toma o gênero como um instrumento de mediação na relação *eu-outro*, *outro-eu*.

Desta maneira, os gêneros, na perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, se constituem como gêneros primários, "[...] os quais são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem" (SCHNEUWLY, 2011[2004], p. 27), são aqueles realizados no dia a dia (bilhetes, cartas, mensagens em redes sociais), são espontâneos, são "[...] predominantemente as réplicas do diálogo cotidiano" (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262), uma vez que se caracterizam pelas ideologias do cotidiano[8]. Já os gêneros secundários, considerados mais complexos por se constituírem por ideologias oficiais ou formalizadas (romance, livro didático, artigo científico)[9] "[...] surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)" (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263).

Ao se tratar do ensino de um novo idioma, considera-se importante a organização apresentada por Costa e Rodrigues (2021) por meio de fases em relação ao planejamento do conteúdo. Isto, pois o professor pode iniciar sua organização seguindo as fases já definidas, fazendo alterações quando julgar necessário, vislumbrando o lugar de onde/fala enuncia o estudante e de seus *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]). Ou seja, daquilo que ele já aprendeu e o que ainda precisa aprender. O professor poderá, a partir desta metodologia, redefinir seus trajetos de aprendizagem lançando um olhar para os processos de ensino e

[8] De acordo com Bakhtin e o Círculo, as ideologias do cotidiano "[...] são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as mudanças da base socioeconômica com mais rapidez e clareza" (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 215).

[9] Para Bakhtin/Volóchinov (2017[1929], p. 213) "[...] os sistemas ideológicos formados [ideologia oficial/formalizada] – moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumar dar o tom a essa ideologia do cotidiano".

aprendizagem em que promova o desenvolvimento das *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) do estudante.

Por fim, entende-se que se faz necessário promover mais formações continuadas que trabalhem com esses desafios a fim de que os professores possam se debruçar sobre as novas temáticas presentes na educação, como é o caso das tecnologias digitais em que está circunscrito o letramento crítico. Morais (2021, p. 71), ao tratar do desenvolvimento de formações continuadas, explica que "[...] as experiências formativas precisam ser desenhadas considerando-se a condição da classe trabalhadora". Ou seja, os profissionais que têm atuado na educação com uma heterogeneidade de estudantes cada vez mais presente na esfera escolar e acadêmica também precisam ser ouvidos e compreendidos. Tais aspectos são, grosso modo, imprescindíveis e exigem uma reflexão crítica *sobre* e *com* o contexto social, histórico e ideológico destes atores sociais.

5 Considerações Finais

Antes de apresentar a visão final deste artigo, é importante retomar o conceito chave da pesquisa, sobre os letramentos críticos. Dooley e Luke (2011, p. 1) explicam que "[...] os letramentos críticos são os usos de textos para analisar e transformar relações de poder cultural, social e político. Faz parte do projeto político de longa data para abordar a injustiça e a desigualdade social, econômica e cultural". Além disso, o processo de análise dos excertos dos artigos selecionados para a identificação dos principais desafios encontrados/enfrentados pelos professores se configuram como sendo achados importantes com vistas a dar suporte a estes profissionais em formação inicial e continuada, a saber: o uso de material didático que dialogue com *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) dos estudantes; o uso da Língua Inglesa como constitutiva dos estudantes, seja dentro da sala de aula ou durante o processo de preparação de suas aulas.

Ao retratar o uso do material específico para ensino da Língua Inglesa, depreendeu-se que muitos professores ainda tomam como rumo de suas aulas o livro didático de forma descontextualizada, não demonstrando sentido para os estudantes, uma vez que não dialoga com seus *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) com seu contexto real de uso. Matos (2018, p. 172) explica que "[...] é necessário compreender que o livro didático precisa ser analisado com base em duas posturas: a de utilizar o livro como base e fonte única de estudo e a de usar o livro como uma das fontes para o processo de aprendizagem".

Na mesma direção, a proficiência de cada aprendiz também precisa ser considerada em relação ao planejamento das aulas, pois elas devem atentar-se ao conhecimento inicial, intermediário ou avançado que o aprendiz traz em sua bagagem de vivências e experiências na esfera escolar e para além dela. Se de um lado, o professor prepara atividades sem proposições desafiantes, problemáticas, fará com que muitos deles percam o interesse pela aula. Por outro lado, se desenvolver atividades com complexidade elevada, pode fazer com que alguns não consigam acompanhar.

Ademais, o emprego dos letramentos críticos e da leitura crítica em sala de aula foram identificados também como desafios. O primeiro por ser a base para a aprendizagem e o segundo, por caracterizar-se como uma vertente desse processo. O letramento crítico está, deste modo, interligado com o conhecimento que é compartilhado pelos professores, uma vez que a dificuldade para desenvolvê-lo na sala de aula requer considerar práticas de leitura, escrita e oralidade diversas dos aprendizes nas mais distintas esferas sociais da atividade humana (familiar, escolar, religiosa, laboral, midiática, dentre outras).

A partir disto, Kumaravadivelu (2003, p. 2) entende que "[...] os professores precisam tornar-se pensadores estratégicos, eles precisam refletir sobre necessidades, desejos, situações e processos de aprendizado e ensino específico". Outrossim, compreende-se que não é suficiente apenas definir um conteúdo e pensar em uma simples atividade. É preciso refletir *sobre* e *com* a aprendizagem e *sobre* e *com* o aprendiz deste novo idioma. Diante disto, é indispensável definir rotas de aprendizagem compreendendo os *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]), ampliando e aprofundando as *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) dos aprendizes pautadas em práticas de letramentos críticos.

Assim, espera-se que os resultados apresentados e as considerações tecidas durante o presente texto possam contribuir para que professores e estudiosos da área das Ciências da Educação e das Ciências da Linguagem entendam os processos de ensino e aprendizagem baseados nos letramentos críticos. Para tanto, depreende-se que o professor precisa estar em constante formação para que possa dialogar, compartilhar, ensinar e aprender *sobre* e *com* as inovações que vêm surgindo no campo da Educação e no ensino de línguas, como é o caso das tecnologias digitais. Formações essas que se conectem com a própria realidade de sala de aula e com os sujeitos que ali se constituem e constituem o outro nas, pelas e com as relações dialógicas de aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. [VOLÓCHINOV, Valentim Nikolaevich]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. *In:* BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies:** Reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K.. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITISH COUNCIL. **Do you speak English?** 2022. Disponível em: https://oprimeiroportal.com.br/popular/educacao-popular/19/09/2022/formacao-inadequada-dos-professores-de-ingles-afeta-ensino-bilingue-no-brasil/. Acesso em: 06 de out. 2022.

CANAGARAJAH, Surech**. In search of a New Paradigm for Teaching English as an**

International Language. Pensilvânia: TESOL International Association, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11700982/In_search_of_a_new_paradigm_for_teaching_English_as_an_International_Language. Acesso em: 29 jul. 2023.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Viella. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das ies: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalho Linguística Aplicada [online]**, São Paulo, v. 57, n. 2, maio-ago, p. 1164-1188, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/ff4yzBmTfnqbbrQqTL8MK3C. Acesso em: 05 fev. 2022.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramentos em perspectiva histórica: do império da escrita aos sonhos do pós-pandemia. **Muiraquitã:** Revista de Letras e Humanidades, v. 1., n. 1., maio/2022. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5829/3625. Acesso em: 28 jul. 2023.

COSTA, Patrícia Helena da Silva; RODRIGUES, Raquel de Almeida. Crítico "Pero no mucho": Problematizando a abordagem de questões identitárias em uma unidade de um livro didático de inglês para o ensino médio. **Trabalho de Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 60, n. 2, maio-ago, p. 500-517, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/P5Bfbw94hsWdD5zKHvNHhHj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2022.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva [online]**, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635. Acesso em: 27 jul. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004]. p. 81-108.

DOOLEY, Karen; LUKE, Allan. Critical Literacy and Second Language Learning. *In*: HINKEL, Eli. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Routledge, Estados Unidos: New York & UK, 2011, p. 856-868.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 341p. Tese (doutorado) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764. Acesso em: 14 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 13-40, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2023.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem...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. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras:** Cascavel: Unioeste, v. 8, n. 14, p. 79-105. 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Trad. P. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia E Linguística Portuguesa,** v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493. Acesso em: 11 jun. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale Universtity Press, 2003.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, 2006, p. 368-77. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40071622. Acesso em: 14 maio 2023.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In:* LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-32.

LEFFA, Vilson José. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In*: LEFFA, Vilson José (org.). **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 225-250.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. *In:* NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. **Critical Pedagogies and language learning**. Cambridge University Press: 2012[2004]. Chapter 2, p. 21-29.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein,** v. 7, p. 12-19, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/download/214/184. Acesso em: 10 dez. 2022.

MATOS, Julia Vasconcelos Gonçalves. O livro didático, a Língua Inglesa e a elaboração de materiais. **SEFELI**, Sergipe, v. 4, n. 1, p.168-181, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/10058. Acesso em: 15 maio 2022.

MONTE MÓR, Walkíria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. v. 33. Campinas: Fontes, 2013a. p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkíria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. *In:* NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da.; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 219-236.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In:* TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MORAIS, Deise Nancy de. Educação escolar, formação de professores em serviço e mundo do trabalho: um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 64-74. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/arti-cle/view/5575.10.46230/2674-8266-13-5575. Acesso em: 27 jul. 2023.

OKAZAKI, Takayuki. Critical Consciousness and Critical Language Teaching. **Second Language Studies**, v. 23, p. 174-202, 2005. Disponível em: https://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/10-Okazaki-Taka. Acesso em: 10 dez. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. The Myth Of English as an Internacional Language. *Edited by* MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. **Disinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115. Disponível em: https://doi.org/10.21832/9781853599255. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento:** glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.

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

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e**

escritos na escola. 3. ed. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011[2004]. p. 19-34.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de Língua Inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbhHtKk/?lang=pt&format. Acesso em: 12 fev. 2022.

TAGATA, William Mineo. Post-critique in contemporary ELT praxis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 255-280, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/75bzSSKgyhg4txMPsCqzTrv/abstract/?lang=en. Acesso em: 12 fev. 2022.

TÍLIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, Minas Gerais, v. 12, n. 4, p. 997-1025, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/zPkgMrH7sJPkjGpH6tsCqmj/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 fev. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

Recebido em agosto de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.