

**Letramento crítico e ensino-aprendizagem de línguas:
princípios e contribuições**

**Critical literacy and language teaching and learning:
principles and contributions**

**Literacidad crítica y enseñanza y aprendizaje de lenguas:
principios y aportes**

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Instituto Federal do Amazonas (Ifam), Manaus/AM - Brasil

Resumo

Este artigo tem como escopo investigar os princípios comuns e as contribuições do letramento crítico para o ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e de abordagem qualitativa. A metodologia conta com a compilação de um *corpus* de estudos sobre a temática, cujos dados são interpretados por meio do método de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam o fomento a uma agenda crítica na pedagogia de línguas, por meio da adoção de uma atitude metodológica disruptiva atrelada ao desenvolvimento de um conjunto de princípios que podem orientar as práticas pedagógicas. Entre eles, destacam-se a formação cidadã, reflexividade, constituição identitária, respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas, contextualização sócio-histórico-cultural, criticidade, problematização, heterogeneidade, percepção das relações de poder e representação, emancipação, empoderamento, (re)(des)construção de sentidos e visões do mundo e transformação social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas, Letramento crítico, Leitura crítica

Abstract

This article aims to investigate the common principles and contributions of critical literacy to language teaching and learning. This is a bibliographic study with a qualitative approach. The methodology relies on the organization of a corpus of studies on the subject, whose data are interpreted using the content analysis method. The results show the promotion of a critical agenda in language pedagogy through the adoption of a disruptive methodological attitude linked to developing a set of principles that can guide pedagogical practices. Among them, we highlight citizenship education, reflexivity, identity constitution, respect for ontological and epistemological diversities, historical, social and cultural context, criticality, problematization, heterogeneity, perception of power and representation relations, emancipation, empowerment, deconstruction of meanings, and visions of the world and social transformation.

Keywords: Language teaching and learning, Critical literacy, Critical reading

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar los principios comunes y los aportes de la literacidad crítica para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Se trata de un estudio bibliográfico con enfoque cualitativo. La metodología se apoya en la compilación de un *corpus* de estudios sobre el tema, cuyos datos son

interpretados utilizando el método de análisis de contenido. Los resultados muestran la promoción de una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas a través de la adopción de una actitud metodológica disruptiva vinculada al desarrollo de un conjunto de principios que pueden orientar las prácticas pedagógicas. Entre estos principios, se destacan la formación ciudadana, reflexividad, constitución identitaria, respeto a las diversidades ontológicas y epistemológicas, contextualización socio-histórico-cultural, criticidad, problematización, heterogeneidad, percepción de las relaciones de poder y representación, emancipación, empoderamiento, (re) (de)construcción de sentidos y visiones del mundo y transformación social.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de idiomas, Literacidad crítica, Lectura crítica.

1. Introdução

Diante dos constantes desafios atrelados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, especialmente, relacionados à superação de práticas de leitura e escrita meramente decodificadas, automatizadas, descontextualizadas e acríticas, este estudo discute as potencialidades do Letramento Crítico (doravante LC), em prol do desenvolvimento linguístico, comunicativo e crítico, voltado para a formação cidadã e a transformação da realidade.

O interesse pela temática surge a partir do envolvimento como professora de língua espanhola que busca por novas práticas educativas que possam permitir aos estudantes dar conta dos novos e complexos usos da linguagem e das exigências da sociedade contemporânea. Essa motivação também é fortalecida pela necessidade de orientar pesquisas e o desenvolvimento de processos e produtos educacionais, principalmente, no âmbito da pós-graduação, visando a abarcar a perspectiva social, crítica e reflexiva, no intuito de ir além dos estudos gramaticais.

Nesse sentido, justificam-se pesquisas que buscam discutir sobre práticas de leitura e escrita heterogêneas, amparadas no LC, devido à relevância de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade (MULIK; REIS, 2019), com foco na problematização de questões sociais e potencial construção de sentidos, relações e significações (MONTE MÓR, 2015; FEITOZA, 2017).

Para tanto, adota-se o LC, com o intuito de identificar pressupostos e insumos que possam auxiliar o professor em sua tarefa pedagógica, tendo em

vista que, nas últimas duas décadas, temos assistido a um crescente interesse de professores e pesquisadores pela perspectiva crítica relacionada ao processo de aprendizagem e à pedagogia de línguas (GOUNARI, 2008; TAKAKI, 2012; MONTE MÓR, 2015; DUBOC, 2012; SILVA, 2018).

Além disso, essa discussão também faz parte das diretrizes vigentes, já que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), deve-se potencializar a formação de leitores críticos que compartilham conhecimentos e se posicionam criticamente por meio da língua, em âmbito local e global.

Por tal motivo, o LC é selecionado como perspectiva fundamental para o desenvolvimento da formação crítica (DUBOC, 2012; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2015; CARBONIERI, 2016) e como respaldo para este estudo. Com base nesses pressupostos teóricos, busca-se compreender os usos e significados da escrita e da leitura pautados nas relações de interdependência entre aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, históricos, culturais, linguísticos e éticos.

Com base no exposto, surgiu a inquietação que norteou esta discussão: Quais as contribuições e princípios comuns do LC para o ensino-aprendizagem de línguas? Para dar conta dessa problemática, os procedimentos teórico-metodológicos envolvem uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, tomando o LC como orientação epistemológica (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2015; CARBONIERI, 2016; TILIO, 2017). O percurso metodológico contempla a seleção de um *corpus* sobre a temática e uso do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para descrição analítica e interpretação dos dados.

2. Percurso teórico: Letramento Crítico

Considerando que as práticas de letramento envolvem aspectos socioculturais e históricos, ressalta-se a necessidade de novos direcionamentos para o ensino-aprendizagem de línguas, com potencial fomento à leitura crítica como abordagem problematizadora dos contextos, em busca da resignificação do ensinar e do aprender. Para Duboc (2012, p. 86, grifo da autora), trata-se de uma “*crítica problematizadora dentro da sala de aula*, uma crítica pós-moderna que interroga as totalidades da modernidade ao priorizar a heterogeneidade e a localidade”.

Assim, sob a perspectiva do LC, busca-se promover a reflexão, a transformação e o entendimento da função social da língua, oportunizando uma aprendizagem emancipadora (MOUTINHO; SANTOS, 2020), por meio do questionamento e, especialmente, da criticidade. Dessa forma, a crítica se constitui um elemento imprescindível, no sentido de

revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas. (MONTE MÓR, 2015, p. 48)

Nesse contexto, o LC não deve ser compreendido como uma abordagem ou um método de ensino-aprendizagem de línguas, mas como uma perspectiva educacional, já que não se trata da construção de metodologias gerais de aplicabilidade universal ou da implementação de uma lista de métodos e ações que funcionam igualmente em diferentes contextos (JORDÃO, 2013; SILVA, 2018).

A adoção do LC como perspectiva educacional pode contribuir para ir além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, criando oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, tendo em vista sua concepção como uma prática social de construção de significados (TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2013). Isso implica em gerar sentidos que são construídos socialmente. Segundo Monte Mór (2015, p.43), essa construção remete à compreensão de que “[...] as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas e que essas devam constituir uma prática cotidiana do leitor”.

Segundo Takaki (2012, p. 975), essa perspectiva

assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretções.

Nesse sentido, o LC abre possibilidades para a criação de espaços dialógicos, em que estudantes podem expressar opiniões, confrontar diferentes entendimentos, questionar, refletir, posicionar-se, potencializando, de maneira conjunta, o desenvolvimento linguístico, comunicativo e crítico.

Essas demandas evidenciam a necessidade de fomentar a discussão e o confronto sobre questões problematizadoras, a fim de gerar conflitos e

negociações, com devido respeito às diferenças e aos valores culturais, por meio de um trabalho que “[...] extrapole as chamadas quatro habilidades: escrever, falar, ouvir e ler, uma vez que um projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem: ver, descrever, explicar, entender e pensar” (THE NEW LONDON GROUP, 1996 apud MONTEIRO, 2020, p. 5).

Ir além dos aspectos linguísticos exige a construção de conhecimentos e a ressignificação de sentidos e visões de mundo pertencentes aos estudantes. Para Tilio (2017, p.26), é necessário considerar que “[...] o significado nunca é dado, é sempre múltiplo, (re)negociável, contestável, (re)(co)construído cultural e historicamente, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais”.

De acordo com Jordão (2013), trata-se de uma multiplicidade de sentidos que são atribuídos no momento da leitura e possibilitadas pelas diversas ideologias, “[...] determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo” (JORDÃO, 2013, p. 76). Perceber essa multiplicidade de sentidos dos textos significa deparar-se com a diversidade e com o compartilhamento de experiências, vivências, opiniões e interações que podem ser fomentadas dentro e fora da sala de aula.

3. Percorso metodológico

A execução deste estudo, de abordagem qualitativa, tem respaldo em uma metodologia protocolizada que inclui o desenho e a organização dos documentos de análise, por meio de um *corpus*, como recurso documental, e de uma estratégia metodológica para pesquisas na área educacional, com foco na descoberta e na verificação, nos moldes de Coelho (2022).

Essa proposta integra um conjunto de parâmetros preliminares que visam a tornar explícitas as informações subjacentes à condução metodológica, assegurar a representatividade qualitativa da amostra, contemplar uma investigação menos subjetiva e passível de ser reproduzida, assim como fomentar o uso de evidências textuais durante o percurso analítico. Compreende cinco etapas: 1) identificar o problema; 2) selecionar e empregar estratégias de pesquisa; 3) compilar um *corpus*; 4) explorar e analisar os dados; e 5) identificar os resultados.

Uma vez delimitada a problemática, foi efetivada a seleção e emprego de estratégias de pesquisa avançadas, por meio da identificação de descritores e técnicas de busca booleana, formando a seguinte equação de busca (“Letramento Crítico” AND “Ensino de línguas” AND “contribuições”). Contou com o Google Acadêmico como fonte de dados.

A segunda etapa foi realizada a partir da seleção metodológica dos trabalhos para compilação do *corpus* (objeto de estudo), constituído por meio da adoção de critérios de inclusão (trabalhos sobre a temática com foco no ensino-aprendizagem de línguas, completos e publicados entre 2017-2021). O recorte temporal efetuado circunscreve a investigação de referências mais atuais e contempla indícios pertinentes a um aumento progressivo e constante do uso do LC nos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas.

Posteriormente, foi realizada a coleta e a compilação do *corpus* (nomeação de arquivos, codificação e armazenamento), que contempla artigos e dissertações (BENEDINI; GREGOLIN, 2017; FEITOZA, 2017; LOPES, 2018; SILVA, 2018; TAKAKI, 2018; MOTOYAMA; SOUZA; SEGABINAZI, 2018; MULIK; REIS, 2019; MOUTINHO; SANTOS, 2020; MONTEIRO, 2020; COELHO, 2021; LEITE; OLIVEIRA; SOUZA, 2021; FRANÇA; IFA, 2021; ROCHA, 2021; FONSECA; SÓL, 2021).

A etapa de exploração e análise contou com as funcionalidades do *software Sphinx iQ2*, que facilita o processamento de uma grande quantidade de dados, por meio de uma análise automatizada, com devido rigor metodológico, otimizando o tempo e gerenciamento do material. Essa etapa envolveu, inicialmente, a produção de listas de palavras para a observação da frequência, tomada como parte do percurso investigativo.

Isso representou o primeiro contato com o *corpus* de estudo, permitindo, com a ajuda do ferramental, a visualização das palavras mais recorrentes e o reconhecimento de múltiplos aspectos que possibilitaram as primeiras hipóteses, esquemas conceituais e identificação das categorias iniciais. A partir disso, realizou-se a análise do material, com uso do método de análise de conteúdo, apoiada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Na pré-análise, houve a primeira leitura do material, para o reconhecimento das informações relevantes ao objetivo da pesquisa (BARDIN,

2011). A fase de exploração contemplou o estudo do *corpus* com mais profundidade, a fim de determinar as unidades de registro e as unidades de contexto, para a posterior seleção dos eixos temáticos. Com isso, procedeu-se com a fragmentação dos textos em unidades menores e busca de possíveis resultados.

O fechamento se deu com o tratamento dos resultados, que envolveu a categorização e a descrição analítica, realizada mediante uma categorização progressiva, dos dados brutos aos dados organizados (categorias iniciais, intermediárias e finais). Com a categorização concluída, o percurso se encerrou com a identificação e síntese dos principais resultados discutidos na próxima seção.

4. Resultados e discussões

Com o material empírico, fez-se uma análise das principais contribuições do LC para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e dos princípios comuns dessa perspectiva educacional apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Principais contribuições do LC para o processo de ensino-aprendizagem de línguas

Categorias iniciais	Categorias Intermediárias
Compreensão das representações do ensino a partir de uma perspectiva crítica	Inter-relação entre conteúdos e perspectiva crítica
Agência do professor e do estudante	Fomento à agência
Visão menos ingênua dos textos	Ampliação dos modos de se relacionar e de compreender a realidade
Entendimento do processo de aprendizagem como uma forma de agir no mundo	
Desenvolvimento de postura crítica, a partir da associação do conteúdo ensinado com a realidade social	
Transformação dos estudantes e compartilhamento de pontos de vista	
Formação para além da instrumentação linguística e a preparação para o mercado de trabalho	
Promoção de práticas pedagógicas direcionadas à discussão e questionamento	Expansão significativa das atividades de leitura
Fomento a práticas crítico-reflexivas e formação de leitores/cidadãos críticos	
Verbalização das ideias de interpretação textual (oral ou escrita) e questionamento da função social	
Percepção dos impactos sociais e responsabilidade pelas leituras	
Visão de ensino de leitura menos tradicional	
Trabalho com estruturas de maneira analítica e crítica	
Compreensão das relações dialógicas internas do texto escrito	

Criação de ambientes para expressão e confronto das diferentes visões	Criação de novos ambientes
Categoria final: atitude metodológica disruptiva	
Fomento a novas maneiras de ser cidadão local e global	Formação cidadã
Formação de cidadãos/citadãs críticas/os e livres de preconceitos	
Melhoria da qualidade formativa de um cidadão plurilíngue	
Construção da noção de cidadania engajada	
Conscientização do efetivo papel na sociedade democrática	
Avanço em prol da justiça social e da construção da cidadania ativa e participativa	
Reflexão sobre crenças e preconceitos cristalizados	Reflexividade
Reflexão e ampliação sobre os temas discutidos em sala	
Formação de estudantes reflexivos e participativos	
Reflexão e avaliação dos discursos	
Percepções, reflexões e questionamentos sobre as próprias construções	
Reflexão crítica a partir de temas propostos	
Reflexões para lutar contra sistemas opressivos	
Reflexões para a vida e para o trabalho	Constituição identitária
Estímulo a constituição de identidades	
Estímulo a identidades flexíveis por meio do engajamento crítico e respeitoso	
Discussão sobre identidades e diferenças	
(Re)conhecimento de processos históricos e sociais, das identidades e dos modos de pensar dos estudantes	
Desenvolvimento da identidade social	Problematização
Problematização das desigualdades sociais	
Discussão das epistemologias, relacionando-as a questões sociais	
Criação de laços com o mundo extracurricular	Contextualização sócio-histórica-cultural
Análise do contexto de atuação e das necessidades discentes	
Conscientização sociocultural	
Consideração do contexto sócio-histórico dos alunos	
Reforço das conexões com o universo dos educandos	Crítica
Desenvolvimento de uma consciência crítica na língua-alvo	
Desenvolvimento da crítica no espaço escolar	
Posicionamento crítico em relação a si e em relação ao outro	Respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas
Compreensão do mundo e sua diversidade	
Compreensão de que a realidade apresentada não é pré-determinada e fixa	
(Des)aprendizagem acerca de pensamentos e ações sexistas	
Respeito ao outro e às diferentes culturas	
Fomento à consciência de que os entendimentos não são únicos	Heterogeneidade
Desenvolvimento do senso de heterogeneidade	
Estabelecimento de relações mais profundas entre contexto, cultura e expressão de identidades	Percepção das relações de poder e representações
Problematização da realidade, por meio da análise das relações entre saber, poder e representação	
Distribuição melhor das relações de poder em sala de aula, constantemente monopolizado pelo professor	
Percepção das relações implícitas entre poder e conhecimento	
Compreensão das estruturas de poder dominante que circulam	
Ressignificação nas representações estereotipadas dos aprendizes	

transformação das representações sociais negativas e de suas interferências nas relações construídas	
instrumento de emancipação, de práticas morais e políticas e de melhoria da qualidade formativa de um cidadão plurilíngue	Emancipação
Desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e emancipatório	
Uso da língua-alvo como instrumento de emancipação	
Empoderamento do estudante	Empoderamento
Desenvolvimento do processo de escuta do outro	Ruptura de estereótipos
Estímulo a repensar e modificar concepções preconceituosas	
Criação de novos espaços formativos constituídos por percepções, sensibilidades e efetiva integração de diferentes culturas	
Diminuição de assimetrias e superação de possíveis visões e relações estereotipadas	
Potencial engajamento na produção de sentidos	(Re)(des)construção de sentidos e visões de mundo
Ampliação do movimento de (re)construção de sentidos	
(Re)construção de diferentes visões e a compreensão de que o discurso serve para revelar como enxergamos as coisas e o mundo	
(Re)construção de visões de mundo sobre os temas trabalhados	
Rompimento de verdades cristalizadas	
Produção de novos conhecimentos e ampliação da visão construída fora do ambiente escolar	
Fomento à formação de sujeitos comprometidos com mudanças sociais	Transformação social
Participação social ativa e protagonista	
Reflexão sobre possibilidades de transformação da realidade	
Promoção de relações sociais mais justas	
Categoria final: princípios-chave do LC	

Fonte: Elaboração própria (2023)

Duas categorias principais são discutidas nesta seção. A primeira delas, denominada 'atitude metodológica disruptiva', contempla um conjunto de contribuições apontadas pelos estudiosos que podem potencializar uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas para além da construção de conhecimentos linguísticos. A segunda destaca os princípios-chave dessa perspectiva educacional.

Vale ressaltar que não há interesse em prescrever um método a ser seguido, mas apontar elementos que possam contribuir para ressignificar práticas embasadas em metodologias disruptivas, a fim de favorecer a construção de múltiplos sentidos e representações construídas, durante o processo de aprendizagem da língua.

Tendo em vista as exigências sociais contemporâneas, faz-se necessária a adoção de uma atitude que possa acompanhar esse cenário que tem se

apresentado disruptivo, devido à ruptura de paradigmas e à evolução dos acontecimentos sociais, tecnológicos, políticos e econômicos.

Somam-se a esse cenário, as mudanças resultantes do contexto pandêmico, que evidenciaram diferentes fragilidades no âmbito educacional e desigualdades sociais que exigem a adoção de novas práticas, conceitos, valores e atitudes, em prol de significativas mudanças assentadas no efetivo compromisso com a qualidade formativa cidadã.

A primeira categoria integra contribuições apontadas pelos autores referentes às possibilidades que podem ser alcançadas em sala de aula, tais como, a implementação de novos espaços que promovam desenvolvimento linguístico-discursivo na língua-alvo (FRANÇA; IFA, 2021), o estímulo ao trabalho com estruturas de maneira analítica e crítica (MONTEIRO, 2020), para além do conhecimento linguístico (FEITOZA, 2017), e estímulo à compreensão das relações dialógicas internas do texto escrito (MOTOYAMA; SOUZA; SEGABINAZI, 2018).

Em linhas gerais, “[...] o LC propõe uma visão de ensino de leitura menos tradicional. Contudo, isso não significa que a concepção de texto enquanto discurso indique que aspectos linguísticos serão descartados” (SILVA, 2018, p. 52), já que conhecer o funcionamento das estruturas linguísticas é essencial para o bom desenvolvimento da escrita (MOTOYAMA; SOUZA; SEGABINAZI, 2018).

Para Silva (2018, p. 51), “[...] ter o letramento crítico como visão de ensino de leitura é torná-la menos conteudista, pois o texto não é um mero pretexto para ensinar gramática e vocabulário”. Trata-se, portanto, de um processo coletivo, em que os “[...] sentidos não são simplesmente extraídos do texto, mas sim, co-construídos por meio das interações entre os sujeitos e das interações dos sujeitos com o mundo”. Esse processo envolve o leitor, sua comunidade interpretativa, pressupostos, crenças e verdades a serem contestadas.

Sendo assim, as práticas estimulam a verbalização das opiniões, percepções e ideias de como os estudantes interpretam um texto (oral ou escrito) e de que forma questionam a função social dessa materialidade linguística (FRANÇA; IFA, 2021). Isso implica no desenvolvimento da interação social e do compartilhamento de pontos de vista em sala de aula.

Além disso, busca-se potencializar a formação crítico-reflexiva, assim como viabilizar a formação de leitores/cidadãos críticos (SILVA, 2018; COELHO,

2021), em ambientes que fomentam a expressão, o questionamento dos processos de produção e o confronto com diferentes visões sobre os temas levados à sala de aula (FEITOZA, 2017; FRANÇA; IFA, 2021; COELHO, 2021).

Essas práticas

transcendem a lógica da assimilação tradicional de conteúdos na língua-alvo e visam a contribuir na construção de um projeto de vida, compreensão do papel que a língua exerce, a atuação participativa em uma sociedade democrática e inclusiva e no enfrentamento de desafios econômicos, sociais e políticos. (COELHO, 2021, p. 10)

Nessa perspectiva, mostra-se relevante a criação de “[...] novos espaços formativos constituídos por percepções, sensibilidades e efetiva integração de diferentes culturas” (COELHO, 2021, p. 10), compreendendo o “[...] processo de aprendizagem como uma forma de agir no mundo” (MONTEIRO, 2020, p. 19). Esse processo exige a capacidade de ouvir o outro e a si mesmo, mediante uma escuta sensível e reflexiva, que permite expressar-se visando à problematização essencial à crítica social (COELHO, 2021).

Assim, por meio de práticas dialógicas e críticas, é possível fazer referência às implicações, aos impactos sociais e à responsabilidade necessária dos estudantes pelas leituras que fazem de si, dos outros e do mundo a sua volta (MULIK; REIS, 2019).

Exige-se, portanto, devida ênfase na própria compreensão sobre o texto, integrando diferentes pontos de vista, expansão das interpretações e diversidade de significados, que são postos em xeque por meio do questionamento, que gera reflexão e possível ação, quando conduzida com esse objetivo. Isso vai além da localização de informações contidas no texto ou subjacentes às intenções do autor.

A aprendizagem da língua é tomada, dessa forma, como um instrumento apropriado para fomentar o estranhamento e a desnaturalização da realidade, estimular o reconhecimento e o questionamento dos estereótipos e possibilitar a compreensão das implicações da intervenção humana no mundo. A adoção dessa atitude visa a aproveitar as oportunidades de crescimento, desenvolvimento e evolução das aprendizagens na língua-alvo, em prol da (re)(des)construção crítica, reflexiva e ética das práticas pedagógicas.

A adoção dessas atitudes metodológicas valoriza e estimula a ação do professor e do estudante, possibilitando a implementação de práticas

pedagógicas direcionadas a discutir e questionar os processos das próprias produções e compreensões. Essas, por sua vez, devem fazer menção às questões sociais, com o intuito de ir além da instrumentação linguística, dos conhecimentos declarativos (COELHO, 2021) e da preparação para o mercado de trabalho (FEITOZA, 2017). Para tanto, deve-se estimular que os estudantes leiam a si mesmos e ao mundo, criticamente (FEITOZA, 2017).

Assim, acredita-se que o LC pode subsidiar caminhos, para que os “[...] conteúdos curriculares criem laços com o mundo extracurricular, formando conexões com o universo dos educandos e, conseqüentemente, um elo entre o que se aprende na escola e o mundo em que vivem [...]” (FONSECA; SÓL, 2021, p. 525), a partir de diferentes dimensões, de natureza epistemológica, psicológica, crítica, afetiva, cultural e social.

Dando seguimento à discussão, a segunda categoria contempla os ‘princípios-chave’ do LC, analisados a partir das contribuições apontadas pelos autores. Trata-se das principais premissas dinamizadoras dessa perspectiva, que podem ser adotadas para auxiliar nas trajetórias de aprendizagem e na formação linguística, comunicativa, reflexiva, crítica, ética, com fins emancipatórios.

Destacam-se os seguintes princípios-chave do LC: formação cidadã, reflexividade, constituição identitária, respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas, contextualização sócio-histórica-cultural, criticidade, problematização, heterogeneidade, percepção das relações de poder e representações, emancipação, empoderamento, ruptura de estereótipos, (re)(des)construção de sentidos e visões de mundo e transformação social.

A primeira a ser evidenciada se refere à cidadania, apontada como engajada, ativa, participativa, protagonista, ética e plurilíngue (BENEDINI; GREGOLIN, 2017; SILVA, 2018; MULIK; REIS, 2019; LEITE; OLIVEIRA; SOUZA, 2021; COELHO, 2021; FONSECA; SÓL, 2021).

O ensino de línguas, pelo viés da formação cidadã, é um dos aspectos fundamentais. De acordo com Benedini e Gregolin (2017), o LC potencializa a construção da noção de cidadania, além de permitir avançar em prol da justiça social (LEITE; OLIVEIRA; SOUZA, 2021). O desenvolvimento do senso de cidadania e o enfoque da linguagem se constituem como práticas sociais e discursivas, possibilitam aos aprendizes “[...] novas maneiras de ser cidadãos

local e globalmente” (FONSECA; SÓL, 2021, p. 536). Deve ser uma prática a ser potencializada no espaço escolar, dada à relevância dessa formação (SILVA, 2018; FONSECA; SÓL, 2021).

Outro princípio se refere à reflexividade. O desenvolvimento dessa premissa visa ao letramento crítico (SILVA, 2018), com foco na formação de estudantes reflexivos (MONTEIRO, 2020). Isso implica no potencial desenvolvimento de reflexões sobre crenças e preconceitos cristalizados sobre a vida e o trabalho (BENEDINI; GREGOLIN, 2017). Está voltada para a construção e ampliação dos temas discutidos em sala de aula (BENEDINI; GREGOLIN, 2017; FRANÇA; IFA, 2021), com o objetivo de tornar os estudantes capazes de lutar contra sistemas opressivos (FONSECA; SÓL, 2022).

A constituição identitária dos aprendizes também pode ser estimulada, sob a égide do LC, com o intuito de compreender as representações do ensino de línguas na constituição das identidades possíveis e flexíveis dos aprendizes (SILVA, 2018; ROCHA, 2021; FONSECA; SÓL, 2022), cujas diferenças e modos de pensar devem ser respeitados (FEITOZA, 2017). Ampliar as perspectivas sobre a pluralidade e a multiplicidade de identidades possíveis (FEITOSA, 2017) efetiva a compreensão da diversidade e da heterogeneidade que são constituídas e determinadas histórica, social e culturalmente.

Dessa forma, aulas criticamente embasadas na constituição identitária tem como ênfase diferentes assuntos tais como racismo, bullying, suicídio, depressão, desigualdades sociais, entre outros, que podem propiciar reflexões críticas e evidenciar “[...] diversas visões de mundo, lançando luz às vozes silenciadas e marginalizadas em nossa sociedade, bem como problematizando enunciados cristalizados como verdades” (FONSECA; SÓL, 2021, p. 535).

Nesse contexto, a compreensão da diversidade implica na (des)aprendizagem acerca de pensamentos e ações sexistas, considerando que “[...] o ambiente escolar não está isento de reproduzir ações preconceituosas” (ROCHA, 2021, p. 9). Tais argumentos demonstram a relevância da implementação de práticas que permitam a inclusão dos temas contemporâneos transversais, temáticas que afetam a formação de atitudes e valores, assim como a vida humana em escala local e global, ao mesmo tempo em que se promove a compreensão de múltiplos e complexos elementos da realidade, suas demandas sociais e culturais (BRASIL, 2019).

Com isso, busca-se utilizar o repertório linguístico dos estudantes para expressar as opiniões e percepções com relação às temáticas, de natureza crítica, social e afetiva (COELHO, 2021), com devido respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas, evidenciando aspectos que devem ser conectados com a realidade dos estudantes, suas identidades, culturas, subjetividades, representações, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Rocha (2021, p. 17-23) aponta a necessidade de “[...] aprender sobre as intersecções entre raça e gênero e lutar contra essas opressões”, tendo em vista que os “[...] contextos sociais das/os estudantes, os preconceitos que sofrem por causa do gênero, cor, sexualidade e/ou classe social também se trata de escolhas políticas que prezam pelo favorecimento das classes hegemônicas”.

Para Takaki (2012, p. 974-975), “[...] questões de raça, etnia, sexualidade, gênero e diversidade cultural, intensificam a luta por interesses próprios num jogo de linguagem que mescla ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder”.

A contextualização sócio-histórica-cultural é apresentada como outro princípio fundamental, pois faz referência à realidade de atuação e às necessidades discentes (LEITE; OLIVEIRA; SOUZA, 2021). Esse aspecto envolve o (re)conhecimento de processos históricos e sociais, a criação de laços com o mundo extracurricular (FONSECA; SÓL, 2021), o reforço das conexões com o universo dos educandos (ROCHA, 2021; FONSECA; SÓL, 2021) e o fomento da conscientização sociocultural (LEITE; OLIVEIRA; SOUZA, 2021).

Nessa análise, a criticidade também é apontada, com objetivo de ampliar o desenvolvimento da percepção, posicionamento e consciência crítica na língua-alvo no espaço escolar, em relação a si e ao outro (FEITOZA, 2017; BENEDINI; GREGOLIN, 2017; FEITOZA, 2017; SILVA, 2018; MULIK; REIS, 2019; LEITE; OLIVEIRA; SOUZA; 2021; COELHO, 2021).

Outro princípio apontado é a problematização. Refere-se ao questionamento das relações sociais, culturais e históricas, à sensibilidade crítica e ética referente às desigualdades sociais, à naturalização de preconceitos, às ações discriminatórias que governam as percepções dos acontecimentos e às relações entre as pessoas que são mediadas pela linguagem, sempre em evolução, sob uma perspectiva dinâmica, híbrida e não linear.

O elemento seguinte a ser discutido é a heterogeneidade. De acordo com Feitosa (2017) e Takaki (2018), o LC possibilita a compreensão do mundo e sua diversidade, promovendo a consciência de que as percepções são múltiplas, “[...] de que o entendimento do autor não é o único possível, de que a realidade apresentada em determinada narrativa/performatividade não é pré-determinada e fixa [...]” (TAKAKI, 2018, p. 155). Ampliar tais percepções contribui para o desenvolvimento do senso de heterogeneidade (FEITOZA, 2017).

As contribuições também são evidenciadas por meio da análise das relações entre saber, poder e representações. Segundo Feitosa (2017), o LC contribui para a exposição de leituras, distribuindo melhor as relações de poder na sala de aula, um espaço que costuma ser monopolizado pelo professor. Esse princípio faz referência à percepção das relações implícitas entre poder e conhecimento (BENEDINI; GREGOLIN, 2017) e à compreensão das estruturas de poder dominante que circulam.

O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. (LOPES, 2018, p.68)

Nesse sentido, o LC pode fomentar a compreensão e posicionamentos contra discursos que hierarquizam (ROCHA, 2021), considerando que as relações entre o saber e o poder são construídas por meio da língua. Assim, cabe aos professores e estudantes (des)construir práticas pela linguagem (FEITOZA, 2017; ROCHA, 2021), a fim de problematizar a realidade, analisando tais relações (BENEDINI; GREGOLIN, 2017), legitimar ou confrontar as relações de poder impostas.

Para Lopes (2018, p. 7), por meio do LC, é possível promover uma ressignificação das representações estereotipadas dos aprendizes, “[...] das representações sociais negativas que os alunos possuem e que interferem nas relações que constroem com a língua [...] suas culturas e seus falantes”.

Fomentar o uso da língua-alvo como instrumento de emancipação (MOUTINHO; SANTOS; COELHO, 2021) e empoderamento (MOUTINHO; SANTOS, 2020) também são apontadas como princípios do LC, a fim de que o estudante possa desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, assumir uma

postura emancipada e reconhecer “[...] o exercício de seu direito de compreender, expressar-se e atuar na sociedade como cidadão plurilíngue” (COELHO, 2021, p. 9).

O LC, tal como entendido aqui, contribui para reconhecer as diversas vozes e identidades, além de

empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo. (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217 apud TILIO, 2017, p. 25)

Dando seguimento à discussão, evidencia-se o princípio seguinte, a ruptura de estereótipos, que implica em desenvolver o respeito, o processo de escuta do outro, a fim de que os estudantes sejam estimulados a (re)pensar e modificar concepções preconceituosas que foram adquiridas com o tempo (ROCHA, 2021). Para tanto, o LC pode oportunizar a percepção, reflexão crítica e questionamento sobre as próprias construções, com o intuito de ressignificá-las, sobretudo em relação aos temas culturais (LOPES, 2018).

Tratar das diferenças culturais se torna uma prioridade durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, com devida evidência ao respeito, ao questionamento e ao confronto, durante os debates culturais. De acordo com Gounari (2008, p. 62),

na era da globalização, das fronteiras líquidas e das identidades fluídas, qualquer pessoa envolvida na pedagogia dos idiomas deve assumir um compromisso firme com relação às diferenças culturais como ponto central das relações entre a escola e a cidadania.

Sendo assim,

os professores não podem permanecer “neutros” e “objetivos” quando são chamados a ensinar um idioma que traz consigo todo um conjunto de normas culturais, representações, crenças e tensões que transcendem a superficialidade da comida e das comemorações étnicas. (GOUNARI, 2008, p. 57, grifo do autor)

Entre as categorias, evidencia-se também a re(des)construção de sentidos e visões de mundo (FEITOZA, 2017; COELHO, 2021), admitindo-se a possibilidade de interpretações diversas. Para Motoyama, Souza e Segabinaz (2018), a construção dos sentidos é um processo potencializado por meio da interação entre os sujeitos e o contexto, passível de gerar novas formas de representação e de negociação (LOPES, 2018). É efetivada a partir do conteúdo,

do entendimento da função social (MONTEIRO, 2020) e da compreensão das ideologias e dos valores construídos pelos leitores (SILVA, 2018).

Assim, perceber, refletir de maneira crítica e problematizar são aspectos que visam a

contribuir para diminuir assimetrias e superar possíveis visões e relações estereotipadas. Dessa forma, as atividades podem ser complementadas, por meio de um movimento de (re)construção de sentidos, evidenciando as problematizações sociais que estão, muitas vezes, implícitas nas narrativas. (COELHO, 2021, p. 9)

Isso implica em reconhecer que existem diferentes leituras possíveis ou limitadas por distintas condições de produção (FEITOZA, 2017), que exigem constante reflexão e (des)construção de sentidos culturais, políticos, sociais que os textos carregam (MOTOYAMA; SOUZA; SEGABINAZI, 2018), assim como a percepção dos impactos sociais das leituras que os estudantes fazem de si, dos outros e do mundo (FEITOZA, 2017; MULIK; REIS, 2019).

Esse processo também exige a re(des)construção de visões de mundo sobre diferentes temas (FRANÇA; IFA, 2021), pondo em crise as verdades cristalizadas e a produção de novos conhecimentos, para que o aluno amplie a visão construída fora do ambiente escolar (FEITOZA, 2017).

Com isso, busca-se encorajar essas práticas em sala de aula, a fim de ampliar as percepções de outras realidades e a compreensão de que o “[...] discurso serve não apenas para interagir, comunicar, mas para revelar como enxergamos as coisas e o mundo” (FRANÇA; IFA, 2021, p. 4).

Nesse sentido, “[...] sempre haverá a transformação de algum aspecto, pois estamos, a todo o momento, nos construindo com e na interação com os outros em sociedade e para a sociedade” (FRANÇA; IFA, 2021, p. 14). Sob a perspectiva do LC, o estudante pode construir novos sentidos, fomentar a negociação, gerenciar conflitos, ampliar os questionamentos possíveis, a fim de modificar e ampliar novos pontos de vista, “[...] a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula” (JORDÃO, 2013, p. 76).

Para Carboniere (2016, p. 133), o LC pode ajudar a “[...] examinar e combater as visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela”, por meio do desenvolvimento da consciência crítica do professor e do aluno (SILVA, 2018).

Para além dessas (des)construções, evidencia-se também o princípio relacionado à transformação da sociedade. Tais práticas têm por objetivo incluir o aprendiz no mundo globalizado, visando a uma atuação cidadã, ética e protagonista, em prol das transformações sociais. Com foco no potencial de (trans)formação, como um dos objetivos fundamentais, possibilita-se o questionamento, a reflexão e a “[...] ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (TILIO, 2017, p. 26).

Trata-se de um processo de transformação a longo prazo que, de acordo com Lopes (2018), demanda esforço e muitas lutas. A renovação que se busca alcançar envolve a mudança das estruturas, instituições, representações sociais negativas, consciência social, conceito de identidades e efetiva conscientização do estudante sobre seu efetivo papel na atual conjuntura social, política e econômica.

Para tanto, faz-se necessário implementar práticas de desenvolvimento da consciência crítica em línguas, a fim de que os estudantes sejam

capazes de opinar sobre fatos e acontecimentos que estão ao seu redor, consigam perceber o papel e o lugar que ocupam na sociedade, as relações implícitas entre poder e conhecimento e ainda sejam capazes de fazer algo para transformá-la. (BENEDINI; GREGOLIN, 2017, p. 211)

Nesse sentido, entende-se a ação social como instrumento de emancipação de práticas morais e políticas (BENEDINI; GREGOLIN, 2017; SARDINHA, 2018), fomentada pela participação ativa e protagonista de sujeitos eticamente comprometidos com as mudanças dos tempos atuais (FONSECA; SÓL, 2021).

5. Considerações finais

Nessa discussão, o LC foi tomado como uma perspectiva educacional, capaz de auxiliar professores, na tomada de decisões metodológicas, e estudantes, no processo formativo, visando ao potencial desenvolvimento de um ambiente de ensino-aprendizagem de línguas caracterizado pela reflexividade, criticidade, respeito e ética.

Os estudos analisados constituíram uma base teórico-epistemológica, cujos resultados permitiram a identificação das principais contribuições e dos princípios comuns do LC.

Entre as contribuições depreendidas da análise, destacam-se a inter-relação entre conteúdos e perspectiva crítica, fomento à agência, ampliação dos modos de se relacionar e de compreender a realidade, expansão significativa das atividades de leitura e criação de novos ambientes.

Trata-se de um conjunto de aspectos relacionados à adoção de novas atitudes e práticas letradas, que objetivam fomentar a construção de sentidos, sensibilidades e subjetividades, configurando a adoção de uma atitude metodológica disruptiva no ensino-aprendizagem de línguas.

Assumir um ambiente metodológico disruptivo, nesse contexto, implica em fomentar atitudes de característica holística, híbrida, politizada, contextualizada e flexível, cujo objetivo é desnaturalizar processos, potencializar a integração entre o desenvolvimento linguístico-discursivo e a criticidade dos estudantes, pondo em xeque práticas obsoletas, tecnicistas, mecânicas, acrílicas e, muitas vezes, arbitrárias.

A fim de responder a problemática de pesquisa, também foram destacados os princípios-chave do LC: formação cidadã, reflexividade, constituição identitária, respeito às diversidades ontológicas e epistemológicas, contextualização sócio-histórica-cultural, criticidade, problematização, heterogeneidade, percepção das relações de poder e representações, emancipação, empoderamento, ruptura de estereótipos, (re)(des)construção de sentidos e visões de mundo e transformação social

Esses princípios podem ser relevantes para orientar o trabalho em sala de aula, em busca de uma mudança disruptiva e paradigmática no processo de ensino-aprendizagem de línguas, amparada na ética construtivista e nos valores morais, aspectos importantes na transformação de uma sociedade justa e democrática, marcada pela imprevisibilidade, incertezas e globalização hegemônica.

De maneira geral, espera-se que os resultados possam auxiliar no debate e constituição de uma agenda crítica, capaz de possibilitar reflexões necessárias sobre o impacto do uso do LC e o papel da língua-alvo na apropriação, adaptação, ressignificação e ações comprometidas com as práticas pedagógicas críticas, problematizadoras e transformadoras.

Com isso, acredita-se que o corpo de conhecimento apresentado possa contribuir com informações relevantes para a área de ensino de línguas, no

sentido de possibilitar uma análise sobre quem somos, como atuamos em sala de aula, na comunidade em que vivemos e no mundo, assumindo um compromisso social de longo prazo.

Tendo em vista o exposto, pesquisas futuras podem ampliar a investigação sobre novas contribuições e possíveis limitações do LC impostas ao processo de ensinagem, identificar tendências interpretáveis a respeito dos conceitos, proposições e lacunas existentes nas pesquisas realizadas, assim como investigar de que forma os resultados encontrados podem ser otimizados, a partir de outras perspectivas e abordagens de ensino (comunicativa, pedagogia crítica etc).

Referências bibliográficas

- BENEDINI, L. C. A. O.; GREGOLIN, I. V. Letramento crítico: uma proposta de abordagem para o ensino de língua espanhola. *Revista ECOS*, v.23, n.2, p.197-214, 2017,. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ecos/article/view/2687>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.121-142.
- COELHO, I. M. W. S. Competência comunicativa crítica no ensino de línguas a distância: reflexões e propostas preliminares a partir da ideia de brechas. *EaD Em Foco*, v. 11, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1607>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- COELHO, I. M. W. S. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. *Revista Exitus*, v. 12, n. 1, p. e022069, 2022. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1762>. Acesso em: 14 nov. 2022.
- DUBOC, A. P. M *Atitude curricular*: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos

Linguísticos e Literários de Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FEITOZA, V. D. S. *Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação integral no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/2449?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FONSECA, L. P. C. D.; SÓL, V. S. A. O letramento crítico nas aulas de língua inglesa: a formação cidadã em foco. *Calidoscópio*, v.19, n.4, p. 524–537, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23811>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FRANÇA, L. S.; IFA, S. Letramento crítico e questões de gênero e sexualidade em aulas de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: reflexão e expansão de percepções. *The ESPecialist*, v.42, n.1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/43694>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOUNARI, P. Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. *Revista Educación y Pedagogía*, v.20, n. 51, p. 51-64, 2008.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? In: MACIEL; ROCHA (Orgs.). *Língua estrangeira, formação cidadã*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.69-90.

LEITE, P. M. C. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; SOUZA, A. S. S. As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa. *Filosofia e Educação*, v.13, n.2, p. 2270–2295, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LOPES, P. A. *Representações de aprendizes do ensino médio sobre o espanhol, seus falantes e suas culturas - uma intervenção crítica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35017>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 31-50.

MONTEIRO, M. N. Ensino crítico de língua inglesa: um olhar para atividades autorais de inglês para o 8º ano do EFII. *Uniletras*, v.42, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/15448>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MOTOYAMA, J. F. M.; SOUZA, R. J.; SEGABINAZI, D. M. Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 67–94, 2018. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/3787>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOUTINHO, R. S. M.; SANTOS, R. V. Letramento crítico: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa. *Grau Zero -Revista de Crítica Cultural*, v. 8, n. 1, p. 127-146, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/> . Acesso em: 10 nov. 2022.

MULIK, K. B.; REIS, E. I. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com Bourdieu e Derrida. *Pensares em Revista*, n.15, p. 142-161, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38953>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROCHA, M. J. T. *Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8406>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, 2018, p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SILVA, F. M. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p.48–66, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37807>. Acesso em: 11 nov. 2022.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *RBLA*, v. 12, n.4, p. 971-996, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400015>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TAKAKI, N. H. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translângues-multimodais. *Letras & Letras*, v. 34, n. 1, p. 147–175, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37839>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M; ZOLIN-VESZ, F; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017. p.19-30.

Enviado em: 15/08/2022