

LETRAMENTO CRÍTICO COMO ALTERNATIVA DE PRÁTICA SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

CRITICAL LITERACY AS AN ALTERNATIVE SOCIAL PRACTICE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Lucas Lopes Pinto **1**

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa **2**

Resumo: Este escrito busca refletir sobre a perspectiva do Letramento Crítico (LC) como alternativa de prática social para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Assim, o educador na sua práxis docente, pode desenvolver como prática social, o pensamento crítico, o saber contextualizado e interpretações significativas para o alunado, por meio da leitura de textos e do ensino gramatical em sala de aula. Neste tento, utilizamos como metodologia para concretude desse convite reflexivo, uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica baseadas em autores que estão em sintonia com temática. Os resultados mostram que a escola é um ambiente de descobertas e questionamentos, que o ensino pode promover diálogos significativos e que os educadores podem exercer um papel fundamental na construção e formação de cidadãos críticos, por meio do ensino baseado no LC, como incentivadores e estimuladores nessa (trans) formação do sujeito em agentes sociais intermediados pela leitura.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Práticas Sociais. Leitura. Cidadãos Críticos.

Abstract: This paper seeks to reflect on the perspective of Critical Literacy (CL) as an alternative social practice for the teaching and learning process in Portuguese Language (LP) classes. Thus, the educator in his teaching praxis, can develop as social practice, critical thinking, contextualized knowledge and significant interpretations for the student, through the reading of texts and grammatical teaching in the classroom. In this attempt, we used as a methodology for concreteness of this reflexive invitation, a qualitative approach and literature review based on authors who are in tune with the theme. The results show that the school is an environment of discovery and questioning, that teaching can promote meaningful dialogues and that educators can play a fundamental role in the construction and training of critical citizens, through teaching based on the LC, stimulators in this (trans)formation of the subject in social agents mediated by reading.

Keywords: Critical Literacy. Social Practices. Reading. Critical Citizens.

- 1** Doutorando em Linguística e Literatura no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Mestre em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2446144606991439>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8819-7893>. E-mail: lucasdopa33@gmail.com
- 2** Doutora em estudos Linguísticos. Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) e coordenadora do PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/388507911274484>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845> E-mail: selmaabdalla@ufnt.edu.br

Considerações iniciais

Como educadores de Língua Portuguesa (doravante LP), nos remete a refletir quais práticas ou perspectivas teóricas devemos nos aprofundar para que melhore o processo de ensino de gramática e leitura adotado no cotidiano escolar. Pensar em quais práticas adotadas que podem envolver a realidade dos aprendizes, que façam sentidos em suas vivências, que estimulem a pensar e problematizar seus contextos sociais e que fomentem saídas sustentáveis das condições em que, se porventura, se encontram, por meio do diálogo significativo e que os conduzam à formação de um pensamento libertador e crítico. Diante dessas inquietações, nos deparamos com as incursões do Letramento Crítico (doravante LC), e notamos, assim como Alencar (2021, p. 82), que pode haver a “possibilidade de promover práticas educacionais mais críticas, contextualizadas e significativas” nas aulas do ensino de LP.

Compreendemos que a escola continua exercendo seu papel social: um ambiente de descobertas, encantador e de construção de novos saberes. Um ambiente que convida aprendizes a socializar seus conhecimentos e construir pontes de conhecimentos de mundos e realidades diferentes, com possibilidades de mudanças e transformações na (re)construção de um pensamento crítico. Nesse sentido, Hoppe (2014, p. 202) reforça que a “escola deve ser um local para possíveis reflexões e a formação de sujeitos críticos, isso só será possível através das práticas sociais e de um letramento crítico”.

Neste escrito, o LC é apresentado como alternativa educacional de ensino e aprendizagem ao professor de LP. Tendo como função principal, dessa perspectiva, formação de sujeitos/alunos para que se tornem agentes de transformação de realidades, no estímulo do diálogo crítico e reflexivo em relação aos embargos que os cercam, como problemas políticos, desigualdades sociais ou ações discriminatórias quanto a raça, cor, religião, gênero ou sexo. Essa prática atua como “incentivo de ações que visem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade” (Sardinha, 2018, p. 1), que por meio do processo de leitura de textos variados que os aprendizes são apresentados, o pensamento crítico vai se formando e transformando leitores ingênuos e leitores críticos e emancipados.

Portanto, o processo da construção da criticidade, por meio do ensino da língua, o professor que detém o conhecimento diferenciado, tem um critério diferenciador, a língua, que quando é ensinada de maneira consistente, se transforma em um instrumento fundamental para prática social por meio do LC. Nesse viés, os aprendizes recebem encaminhamentos essenciais para a ampliação de saberes e, se bem planejados e aplicados, podem chegar ao conhecimento científico que lhes são oportunizados a construir, promovendo assim, a possibilidade de se tornarem sujeitos mais crítico (Hoppe, 2014).

Assim, neste artigo, buscamos entender como o LC pode contribuir para formação de alunos em cidadãos críticos, por meio do processo de ensino nas aulas de LP, tendo como práxis docente, o exercício da leitura e o ensino gramatical com ações que estimulem o pensamento transformador, crítico e consciente diante da realidade social, política ou econômica que o aluno está inserido. Para nos ajudar nessa reflexão, convidamos autores que se interagem com a perspectiva de leitura do LC, a saber: Kleiman (1995), Freire (1997,1989), Luke e Frebody (1997), Broto (2008), Hoppe (2014), Sardinha (2018) e Alencar (2021). Destarte, compreendemos que as incursões desses pesquisadores têm estimulado o conhecimento sobre LC na academia e em cursos de formação de professores, além de produção de textos científicos ou mesmo, livros didáticos.

Mas afinal, o que é Letramento Crítico?

Professores do ensino de línguas estão cada vez mais se preocupando com a práxis docente diante das aulas de linguagens, nas manifestações das práticas sociais e no que os aprendizes podem construir na formação de um pensamento emancipador diante de suas realidades, por meio da leitura e do ensino gramatical. Diante dessa posição, na busca de oxigenar o processo de ensino e aprendizagem, os educadores podem usar como alternativa pedagógica, a perceptiva do

LC no processo formativo dos agentes/alunos em cidadãos críticos. Desta feita, os docentes são fundamentais nesse processo formador, usando como elo, práticas de leituras, ou seja, o trabalho desenvolvido pelos educadores pode possibilitar que “os alunos cheguem às várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) que são trabalhados em sala de aula” (Hoppe, 2014, p. 204).

Freire (1989) é considerado um dos precursores da LC no Brasil, citando que as práticas de letramento podem ultrapassar as barreiras escolares, na primazia de um ensino que conduz pelo caminho da justiça social, das igualdades nas relações e da liberdade do pensamento crítico, por meio de uma educação libertadora, ou seja, leitura de mundo que faça sentido e que seja transformadora. Em suas palavras, o autor afirma que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13). O autor, ainda, sublinha que os educadores podem e precisam ter a sensibilidade em perceber no aluno, seres sociais, com saberes culturais que precisa de tratado por meio de uma relação dialogia.

As teorias de Paulo Freire conquistaram espaço internacional, nas quais foram aprimoradas, revisadas e reverenciadas. Perspectivas educacionais que têm sido fontes de pesquisas e reconhecidas como fundadoras desse projeto de educação da leitura crítica de acordo com autores a saber: Muspratt, Luke e Freebody (1997), Giroux (1997), Temple (2005) ou mesmo Cervetti, Pardales e Damico (2001). Nesse sentido, Freire (1997) sublinha que a promoção da educação precisa estar inclinada para uma cidadania crítica, na constituição de um sujeito pensante e emancipado, cujo o letramento pode ser desenvolvido por meio do processo de leitura na reconstrução de sentidos.

Seguindo os passos de Paulo Freire, segundo Alencar (2021), filosofia do LC se comporta como “defensora de práticas educacionais contextualizadas e significativas; do discente como agente da construção de seu conhecimento; de atividades que não trabalhem apenas com conhecimentos prontos, estanques” (p. 82). Todavia, a autora faz um alerta quanto essas práticas: “que criem condições para o exercício da reflexão e da crítica; enfim, de práticas escolares cujos docentes e discentes interajam e discutam em prol da construção do conhecimento” (p. 82). Nesse caminhar, é importante sublinhar, mesmo de forma condensada, as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, notadamente:

Quadro 1. Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico

| ÁREA | LEITURA CRÍTICA | LETRAMENTO CRÍTICO |
|---------------------|---|--|
| Conhecimento | Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor. | Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico. |
| Realidade | Pode ser conhecida. Serve como referência para a interpretação. | Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem. A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado. |
| Autoria | Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual. | O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder. |
| Educação | Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação. | Desenvolvimento de consciência crítica. |

Fonte: Autor baseado em Cervetti, Pardales, Damico (2001).

Diante dessas diferentes apresentadas, nota-se que o LC pode alargar as possibilidades em encontrar mais sentidos e significados para o leitor/crítico do que a leitura crítica que foi demonstrada no Quadro 1. Para Sardinha (2018), a autora argumenta que o LC se mostra com uma

abordagem educacional que tem como propósito desenvolver habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico nos aprendizes. Em suas palavras, ela diz que é um modelo “de letramento que vai além da simples decodificação de palavras e busca capacitar os estudantes a analisar, interpretar e questionar as informações que encontram em textos e mídias diversas” (p. 2).

O letramento é visto com fator de chave para o sucesso dos indivíduos na sociedade, a instituição escolar é vista como ambiente fundamental e a única entrada para esse o sucesso de acordo com Kleiman (1995). Noutras palavras, Hoppe (2014) defende que “para ser “letrado” o único meio de acesso é pela escola, pois é nela onde o indivíduo adquirirá todo o conhecimento necessário para conseguir um lugar com condições básicas de ação social” (p. 204). Desse modo, para compreender melhor o conceito de LC, podemos considerar as incursões de Luke e Frebody (1997) a seguir:

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (Luke; Frebody, 1997, p.218).

Assim, compreendemos que o LC pode promover “a reflexão, a transformação e a ação” (Cervetti; Pardales; Damico, 2001, p. 06) nos e dos aprendizes, com objetivos de desenvolver a capacidade de ler, proficientemente, e ser capacitado para entender, por meio da leitura, problematizando o contexto social, ideológico, cultural e político em que o leitor está inserido na formação de um pensamento libertador e crítico.

Incursões do Pensamento Crítico e sua relação com poder e neutralidade ideológica

Ler um texto de acordo com a perspectiva do LC, possibilita aos aprendizes analisar e criticar com mais detalhes as relações das perspectivas, línguas, grupos sociais, poder e práticas sociais. Diante dessa ideia, cabe sublinhar nessa prática de análise textual a intencionalidade, o contexto social e econômico, o fator histórico e até mesmo o aspecto cultural de quem teceu/leu o texto produzido, para que os aprendizes sejam possibilitados a refletir e a encontrar vozes e pontos de vistas que estão ocultos, ignorados ou esquecidos no discurso presente no texto lido (Sardinha, 2018).

Essa relação de poder que o texto pode exercer por meio do discurso com significados intencionais de quem produziu, está relacionada com as regras linguísticas, no que diz respeito ao nível de formalidades do lugar, descortesia, polidez ou seleção de vocábulos. Nesse sentido, que entre em cena a linguagem, atinada e com alerta ligado para manter e desafiar as formas padronizadas de poder. Por isso, que o LC propõe e incentiva os questionamentos de discurso dominantes e imperativos que se encontram nos textos, problematizando esse poderio e visando igualdade e justiça nas relações sociais, por meio da conscientização e contextualização, seja ela cultural, histórica, econômica ou social em que os textos foram escritos (Sardinha, 2018).

Para ilustrar essa relação de poder, Jordao e Fogaça (2007), esclarece 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 [...] (Jordão; Fogaça, 2007, p. 88).

Diante dessa busca de significados que precisam ser constantemente construídos e moldados pelos leitores no combate ao discurso de poder, Fairclough (2001) sublinha na concepção textual a constante existência da presença ideológica. O autor esclarece que as leituras realizadas, os conhecimentos adquiridos ou até mesmo os saberes acumulados ao longo dos anos, podem contribuir para interpretações dos textos já lidos, nos quais são escritos em contextos sociais específicos, na maioria das vezes para diferentes dos leitores.

[...] a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta de luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes (Fairclough, 2001, p. 123-124).

Sardinha (2018) ressalta que as interpretações são possibilidades abertas, sem limitações a diferentes leituras e que podem estar vinculadas a experiências pessoais e não apenas se reduzindo ao próprio texto. “Os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos” (Sardinha, 2018, p. 3). Nesse sentido, a autora compreende que com a globalização e a aceleração das tecnologias digitais disponíveis aos estudantes/leitores, tem-se um acervo cultural extenso e diverso, como plataformas digitais, *blogs*, *sites*, redes virtuais, aplicativos de mensagens ou *youtube*. “Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem” (Sardinha, 2018, p.3). Nesse caminho, que a autora evidencia que seja necessário considerar a não neutralidade da língua e dos textos produzidos e há possibilidade de que esteja aberto para novos questionamentos de mensagens recebidas pelos diversos meios de comunicação existentes, seja virtual ou real.

O LC quando aplicado em pelo educador de forma coerente, Carbonieri (2016) ressalta que tal perspectiva pode auxiliar no exame e no combate à posicionamentos estereotipados e preconceituosos que podem surgir nas interações em sala de aula e fora dela, principalmente. A par desse fato, o autor complementa:

É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou 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. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (Carbonieri, 2016, p.133).

A perspectiva do LC sugere que durante e depois do ato da leitura dos mais diversos tipos de textos que estão disponíveis e ao alcance do sujeito, aspectos potenciais que leitores venham perceber e identificar pontos de vistas diferentes, discursos tendenciosos ou opiniões discriminatórias de textos, no uso de questionamentos e de problematização do se ler, para não contribuir com a reprodução de discursos atrelados a fatos que ferem a dignidade, a ética, a igualdade e a liberdade de pensar do indivíduo, mas sim que contribua para formação de agente

de transformação por meio do LC. Contudo, diante desse comportamento de inquietude do leitor em não se deixar conformar com interpretações unilaterais, Souza (2011) alerta que precisamos assumir em nossas leituras, nossas responsabilidades e não culpar apenas o autor do escrito/texto de suas visões. Em suas palavras,

[...] precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (Souza, 2011, p. 295).

Corroborando com Sardinha (2018), sob a perspectiva do LC, os textos, sejam escritos ou falados, eles sempre vão se comportar com não neutros, estando correlacionados às regras ideológicas da sociedade em que o autor procede. Por isso é imprescindível que o leitor/aprendiz seja capaz de desenvolver questionamentos para formar uma consciência crítica, para que possa ter a percepção que nos textos que lhes são apresentados a ideologia está presente. Analisar, interrogar e encontrar elementos textuais ocultos como opinião individual, ponto de vista, classe social, diversidade ou ato discriminatório, precisam ser trazidos à tona e questionar suas intencionalidades que ali se encontram.

A praticidade dos aprendizes em poder abrir as cortinas ideológicas, favorece e potencializa um olhar mais crítico e emancipador, pois essas ações permitem perceber que “as escolhas que os produtores de textos fazem ora são deliberadas, ora inconscientes. Jamais são neutras. [...] Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade” (Janks, 2016, p. 25). Sendo assim, Sardinha (2018) sublinha que esses escritos estão vinculados com os aspectos religiosos, crenças, culturais e até mesmo em práticas sociais.

Outro detalhe que precisa atenção ao uso do LC de acordo com Menezes de Souza (2011) é que o LC não pode mais se apequenar e não se acomodar em entender como o texto está no mundo, mas é preciso compreender com o texto e o ato de ler estão com o mundo. O autor expõe, que o método de ler de forma crítica, envolve práticas de “aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras” (p. 132). Assim, nota-se que ler, criticamente, o Menezes de Souza (2011) sublinha o desempenho simultâneo de dois atos inseparáveis, a saber:

I - Perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo.

II - Perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. (Menezes de Souza, 2011, p. 129)

Diante desses atos, que a LC potencializa o leitor/aluno a ser conduzido para além das simples interpretações de textos, ter consciência que os textos não são escritos neutros e que tem em sua carga, pensamentos ideológicos, muitas vezes, pretenciosos. Por isso, é de suma importância que sejam realizados questionamentos com objetivos de tornar à luz aquilo que ora estava oculto, ou

seja, “perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder” (Sardinha, 2018, p. 6) para que a ingenuidade de percepção do que foi lido comece a ser amadurecido e pulverizado, a potencializando sentidos e significados que podem ser descortinados.

Nesse aspecto que Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006), reafirma a não neutralidade da língua, pois é tendenciosa, dinâmica e se transforma de acordo com contexto que está inserida. Sardinha (2018) destaca que na prática docente, “o texto em sala de aula precisa considerar esses aspectos culturais e históricos para possibilitar a identificação das implicações da mensagem que ele traz na realidade em que atua” (p. 6). Com isso, Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006), ratificado por Sardinha (2018), formaram uma espécie de quadro conceitual demonstrando os tipos de leituras que um aprendiz pode ser apresentado, a saber:

Quadro 2. Apresentação dos tipos de leitura

| TIPOS DE LEITURA | QUESTIONAMENTOS | ESTRATÉGIA | FOCO | OBJETIVO |
|---------------------|--|---------------|--|---|
| Leitura Tradicional | O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O que o autor quer dizer? Qual nível de autoridades ele/ela possui? | Decodificação | Mensagem/ conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto. | Desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer valor de verdade do texto. |
| Leitura Crítica | A quem se dirige o texto? Qual a intenção do texto? Qual o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais as afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito desta forma? | Interpretação | Contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação. | Pressupostos, saber, produção poder, representação e implicações. |

| | | | | |
|----------------------------------|---|-----------------------|--|--|
| <p>Letramento crítico</p> | <p>Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? Como a realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais as limitações ou contra condições nesta perspectiva? Como estas afirmações(ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?</p> | <p>Questionamento</p> | <p>Desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões).</p> | <p>Desenvolver flexibilidade (habilidades de identificar pressupostos/ implicações).</p> |
|----------------------------------|---|-----------------------|--|--|

Fonte: Autor baseado em Lopes, Andreotti e Menezes de Souza (2006) e Sardinha (2018).

Essas diferenças apresentadas com relação aos tipos de leitura, podem favorecer o estímulo do uso da filosofia do LC nas aulas de LP, vinculando valores, crenças e práticas sociais com intuito de possibilitar ao alunado, entender que poder, acesso, identidade, cultura, história, saberes extraclasse e diferenças, quando juntos, são questões concatenadas pela linguagem (Janks, 2016; Sardinha, 2018) que contribui na e para a formação do cidadão crítico, pois,

reconhecer a utilização da língua como agência social e de suas implicações nas relações interpessoais, tanto globais quanto locais, é fator de grande importância para interpretar os textos e questionar a aplicabilidade de suas mensagens em determinados contextos (Sardinha, 2018.p. 5).

Portanto, diante dos questionamentos expostos, Quadro 1, concordamos com Sardinha (2018) quando salienta que a LC não se constitui em métodos fixos e imutáveis que não podem ser adequados a realidades e contextos diversos, “a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas” (Jordão, 2016, p. 51). Nesse sentido, que na perspectiva do LC em relação à linguagem, língua, educação e leitura, a instituição escolar entre seus objetivos, está o de preparar o aprendiz para (con)viver em inconformidade e inconstância na busca dos significados, da pluralidade, da diversidade e da multiplicidade de sentidos que precisam ser explorados de acordo com cada leitor. A intenção está no reconhecimento, no diálogo e na valorização do indivíduo como agente transformador e, conseqüentemente, com o poder de transformar (Jordão, 2014; Alencar 2021) sua realidade social em melhores condições de vivências, agora como agente de mudança.

Atuação do educador como entusiasta no processo de ensino baseado no LC

A linguagem, a língua na sua dinamicidade, exerce papel basilar na (trans)formação do aluno para se tornar um cidadão crítico. Conforme Hoppe (2014, p. 204), é por meio da linguagem “que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente” e com relação à prática docente do LC, a autora nos convida a pensar além dessa ação, pois é necessário que o educador centralize nos “esforços educacionais na teoria e na prática dos professores, na realidade da sala de aula, pois é nela que estão os conceitos de verdade e as noções de mundo que o docente irá disseminar aos alunos” (Hoppe, 2014,p. 204). Nesse aspecto, o professor torna-se

essencial para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, atuando como estimulador para que os aprendizes possam fazer novas descobertas, provocando questionamentos que façam sentidos com a realidade social em que estão inseridos.

O professor, na posição de influenciador, de acordo com Azevedo (2010), pode ser um detentor do saber e esse saber pode interferir diretamente na constituição do outro, aprendiz, ou seja, os estudantes estão expostos às definições, conceitos de verdades e valores que serão lhes apresentado em sala de aula pelo próprio educador. Com isso, o LC é considerado o canal pelo “qual passamos ou o aluno possa entender o contexto social, político e o ideológico em que está inserido. Ele está relacionado tanto com o poder, a diferença e a desigualdade” (Hoppe, 2014, p. 204).

Esses fatores de poder são considerados de fortes influências nas práticas sociais, “no Brasil, ainda na atualidade, podemos perceber que o acesso à escolarização passa por uma hierarquia e é fragmentado, pois a cultura de quem detém o poder exerce as influências na vida da maioria dos seres humanos” (Hoppe, 2014, p. 204) de forma constante. Nesse sentido, que a atuação do professor necessita ser vital, parte que Freire (1995) cita como “clareza política dos educadores” (p. 46) no processo educacional, sendo fundamental a participação do educador ao conduzir o fazer pedagógico, dentre outras funções e competências profissionais, ser um entusiasta mediador na formação dos aprendizes em cidadãos críticos e profissionais, ou melhor, em agentes sociais (Sardinha, 2018). Afinal a “educação é um ato político” (Freire, 1995, p. 46).

Freire (1997), com suas contribuições para uma educação emancipadora e não bancária, visa um processo educacional como um ato de (re)produção, (re)construção e de (trans)formação do conhecimento de acordo com o contexto e leituras de mundo de cada sujeito possa realizar, atuando com intervenções, notadamente:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 1997, p.110).

Como forma de intervenção no mundo, uma educação não engessada, o diferencial que o educador pode sublinhar em sua prática, aparece quando sua proposta está ancorada no LC com questionamentos sociais (Sardinha, 2018). De acordo com Gadotti (2003), a função do professor está dividida em duas esferas, a saber: concepção neoliberal e concepção emancipadora.

A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político. [...] porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, “**o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social.** A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Gadotti, 2003, p.04-05, grifo nosso).

A concepção emancipadora visa um educador que estimule o pensamento, que conduza os alunos a terem questionamentos e os ensinem a serem críticos, ajudando a serem mais independentes no meio onde vivem, tanto economicamente como politicamente, por exemplo. Destarte, a emancipação acontece quando os questionamentos começam a fazer sentido para os aprendizes nas descobertas de novos significados. Por isso, é relevante que educadores conduzam aos alunos, interrogações relacionadas às relações culturais, histórias, econômicas e sociais quando forem trabalhar com textos nas aulas de gramática e leituras. Afinal, qual seria o sentido para os

estudantes lerem textos apenas para decodificar os aspectos gramaticais e linguísticos da língua? (Sardinha, 2018). Assim, é preciso que o

letramento oferecido pela escola toma o texto escrito como um objeto linguístico e não como objeto essencialmente social, ou seja, o texto é analisado como um objeto completo em si mesmo, cujo significado independe de sua relação com as situações em que é utilizado. Como vimos, **o significado do texto está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas, culturais, políticas e históricas do local em que é produzido e lido**. A não focalização do texto como parte integrante de práticas sociais nas quais ele tem funções específicas o reduz a simples fonte de análise linguística, análise está também deturpada por não levar em conta os fatores determinantes da seleção lexical, sintática e estrutural que ele exhibe (Terzi; Ponte, 2006, p.683, grifo nosso).

Takaki (2012) reforça essa ideia de que os questionamentos, também, precisam estar presentes no processo do LC e assim, acreditamos ser relevante o adição de mais interrogativas diante do texto lido que façam sentidos e potencializando significados para os aprendizes. Notadamente são:

- a) Quem está contando a história?
 - b) Em nome de quem a história está sendo contada?
 - c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?
 - d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
 - e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
 - f) Quais são as implicações de cada interpretação da história?
- (Takaki, 2012, p. 276)

Nessas sugestões, os questionamentos podem se apresentar com mais proximidades dos leitores, transformando, por meio do LC, em atos de construção de conhecimento e de entendimento sobre o mundo que os cercam, “o que se faz a partir do desvelamento da realidade, do engajamento político e de lutas em prol das transformações das condições concretas da existência” (Bessa, 2008, p. 114) em prol do bem social do sujeito. Assim, possíveis escolhas que os docentes podem fazer, em sala de aula, quando trazem determinados textos e, conseqüentemente, a forma como será conduzida e trabalhada podem influenciar o futuro dos estudantes e, por conseguinte, refletindo na sociedade (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Sardinha, 2018).

De fato, compreendemos que o LC quando aplicados de maneira sincrônica com contextos próximos à realidade dos estudantes, requerem professores que criem espaços para diálogos, permitindo que a voz do aluno, a visão e a criatividade sejam valorizadas assim como o desenvolvimento linguístico. Com menção ao questionamento, nota-se uma característica do LC se apresentando como oportunidade para que o aprendiz possa refletir a respeito das conseqüências em que ele está inserido, contextos locais ou até mesmo situações globais complexas, com intuito de se posicionar de uma forma ou de outra, sendo oportunizado, num dado momento, construir sua visão crítica de conhecimento (Takaki, 2012).

Sardinha (2018) nos adverte que pareceres ou visões de interpretações do alunado são relevantes no processo do LC e que, as opiniões pessoais do educador sobre temas gerais ou específicos não poder prevalecer, tão pouco a forma de pensar e de qualquer outra pessoa envolvida nas discussões sobre o texto. Pois o objetivo nuclear no LC está, justamente, na construção do diálogo aberto e participativo, na compreensão e nos questionamentos que podem surgir no decorrer da leitura. Então, pode considerar que “questionar não para criticar (no sentido de dizer eu estou certo, você está errado), mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que contribui para que ele pense e aja de determinada maneira” (p. 12). Para Freire (1997), tais questionamentos agem como favorecimento ao estímulo do pensamento político do aluno para que compreendam a relevância de intervir na vida política. Como diz Bessa (2008, p. 114): “ser cidadão é ser sujeito da sua própria vida”. Ao perceber esse posicionamento, o aprendiz

começa a compreender as diferentes perspectivas e formas de colaborar para uma sociedade mais igualitária, justa, democrática, reprimindo quaisquer atos de discriminação e iniciando um processo de respeito e promovendo a diversidade humana nos aspectos religiosos, econômicos, históricos, culturais, físicos e sociais do sujeito (Sardinha, 2018).

A relevância do ensino de leitura, seja de textos verbais, não verbais ou multimodais integrado ao ensino gramatical nas aulas de LP nos ambientes educacionais, podem potencializar aos estudantes a serem independentes, mas o educador precisa conduzir aos alunos de acordo os níveis de entendimentos ou conhecimentos já adquiridos, considerando o contexto e a realidade da comunidade escolar, para que a compreensão do que foi lido possa fazer sentido, evitando distanciamento das vozes que podem ser descobertas nos textos e dos objetivos que professor pretende alcançar, transformando ingenuidade em amadurecimento das leituras de mundo que já possuem, com possibilidades de agregar novas (Freire, 1994). Nesse sentido, Kleiman (1998) descreve sobre o risco de as seleções textuais para serem aplicadas em sala de aula poderem ter outros rumos, a saber:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (Kleiman, 1998, p.61, grifo nosso).

A autora esclarece, neste fragmento, que o educador precisar ter consciência e conhecimento da abordagem teórica fundamentada e definida para que o objetivo pretendido seja alcançado: desenvolver a criticidade no alunado. A prática docente com relação ao ensino de leitura se distanciar da concepção teórica que foi definida para usar o texto no ensino gramatical e leitura como meio de transformação de saberes, por exemplo o LC, o risco de fracassar é eminente, podendo “facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores” (Kleiman, 1998, p. 61). O desvio de finalidade pode ser direcionado para outros rumos, em sentidos opostos do pretendido, ao invés de uso da leitura tencionada para exploração de questionamentos e estímulo a reflexão e formação de cidadãos críticos e emancipados.

Assim, notamos que o professor exerce função vital para o sucesso do LC em sala aula, ou fora dela, na condução da leitura de textos com estímulo à questionamentos que fazem sentido e significados para os aprendizes. Não é mais aceitável que processo de letramento de textos se apequena apenas ao fato de o ler e o escrever, embora sua prática ainda possa existir, mas é essencial o saber praticar do educador em conduzir o ato da leitura em situações que permitem a aproximação da realidade social, que façam sentidos, colaborando a prática da comunicação dentro e fora do meio escolar (Hoppe, 2014). Portanto o educador precisa estar atento ao seu papel de estimular e conduzir aos aprendizes, leituras que façam sentidos para sua prática social, que a aprendizagem faça com que os alunos sejam constantemente curiosos em buscar conhecer novos saberes e fazer novos questionamentos de acordo com suas necessidades, escolhas e vivências.

A relevância da escolha dos textos

Os textos selecionados pelos educadores podem ser mais um diferencial na aplicabilidade do LC, para que sejam alcançados os objetivos dessa perspectiva de aprendizagem e ensino na formação do leitor crítico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) o estudo da linguagem, ou melhor, da língua portuguesa, tem como objetivo proporcionar aos aprendizes, experiências que possibilitam e contribuem para a ampliação dos letramentos, na forma que possibilite a participação de maneira significativa e crítica nas práticas sociais. Desse modo, para que estimule e potencialize novos questionamentos para constituir novos saberes, uma seleção criteriosa de temas e textos sob a realidade e contextualização da comunidade escolar, o educador se apresenta com peça basilar nesse movimento na formação do leitor crítico, na busca de sentido e significação por meio da leitura. Em consonância com as Orientações Curriculares para

o Ensino Médio (OCEM), vem esclarecer que “o sentido que produzimos para os textos que lemos é, de alguma forma, efeito do foco que estabelecemos na/para a atividade de leitura, o que dirige e condiciona nossos movimentos/gestos de leitor” (Brasil, 2006, p. 17).

É relevante salientar que a escolha dos textos é desafiadora para os educadores, por criar condições para que os aprendizes estimulem suas autonomias críticas, os tornando independentes para poder selecionar as próprias leituras de acordo com suas necessidades e prazeres. Uma vez que, a escola precisa estar de maneira efetiva relacionada com a prática da inclusão e aberta a diversidades, deixando o uso isolado do letramento da letra, e estar disposta a começar o desafio para os múltiplos letramentos: variação de mídias, hipertextos na imprensa ou na internet, seja por vídeos, podcasts ou filmes. Assim, com essa posição, pode ser uma condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem ao desenvolvimento do pensamento crítico na formação para a cidadania e com respeito pelas diferenças sociais, tanto no modo de agir como no de fazer sentido (Brasil, 2006).

Nesse sentido, a “escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (Brasil, 2006, p. 114). Sendo assim, Sardinha (2018) comenta que cabe ao educador selecionar textos (verbais e não verbais) que contemplem aos estudantes, unidades de sentido e que sejam oportunizados a compreender a percepção de múltiplos contextos, debates e discussão das questões encontradas ou mesmo ocultas no texto, para fins de possibilidades do desenvolvimento de uma consciência crítica e na constituição de agentes ativos, capazes do ato do ler o do escrever, de acordo com a realidade, tanto de quem escreve e como de quem ler. Que o texto selecionado, o aprendiz possa ser capaz de “interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos” (Sardinha, 2018, p. 13).

Sardinha (2018) salienta que os conteúdos bem selecionados a partir das vivências dos estudantes, com diferentes textos e nos diferentes anos de escolaridades, poder tornar o conteúdo mais significativo e proporcionar, o engajamento social por intermédio de sugestões dos educadores, ou seja, o LC “trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdo são quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola” (Jordão, 2016, p.52). Diante do exposto, apresentamos os principais objetivos do LC e características de atuação do educador ao trabalhar os textos, sejam eles escritos, falados, verbais ou não verbais em sala de aula sob a perspectiva do LC conformes as contribuições de Sardinha (2018).

Quadro 3. Objetivos de leitura e a atuação docente sob a perspectiva do Letramento Crítico

| LETRAMENTO CRÍTICO | |
|--------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura do texto de forma ativa e reflexiva; • Reconhecer o tempo/contexto de escrita e o tempo/contexto de leitura do texto; • Reconhecer a fonte, o propósito, o interesse e as condições de produção do texto; • Compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto; • Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto; • Perceber que os textos influenciam pensamentos e ações; • Compreender que a situação sócio-histórica e cultural do leitor interfere na interpretação do texto; • Perceber que não há neutralidade no texto, ele expressa uma ideia, a realidade de um indivíduo ou de um grupo; • Identificar outras realidades, pontos de vista, que foram excluídos, silenciados ou beneficiados no texto; e • Despertar a agência crítica e ativa para transformação da realidade, tendo como objetivo relações justas e igualitárias. |

| | |
|----------------------|--|
| Atuação do professor | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência crítica do estudante por meio de questionamentos da mensagem trazida pelo texto e percepção de diferentes visões de mundo (as excluídas e as privilegiadas); • Levar os alunos a perceberem os grupos sociais que não foram contemplados, verificando as relações de poder e desigualdades trazidas pelo texto em seu contexto/tempo de escrita; • Mostrar que os textos não são neutros e servem como instrumento para disseminação de ideias de um indivíduo, de um grupo social ou cultural; • Considerar a bagagem cultural e as experiências de cada estudante, ciente de que isso influencia na interpretação dos textos; • Propiciar um ambiente amistoso de exposição de ideias e percepções advindas do texto; • Incentivar o respeito pelo próximo e o diálogo como instrumento para sanar conflitos; Respeitar o nível de proficiência da turma durante as reflexões críticas acerca do texto, com isso, a língua materna ou a língua estrangeira podem ser utilizadas para expressões de ideias |
|----------------------|--|

Fonte: Autor baseado em Sardinha (2018, p. 14-15).

De acordo com o apresentado, a autora nos alerta que os itens não estão em ordem de relevância e o quadro apresentado, não se limita ao que foi descrito. Também, não foi elaborado para que esse tipo de estudo se esgote, mas apenas para sistematizar a pesquisa. Portanto, ter o cuidado na seleção de textos para a sua aplicabilidade em sala de aula sob a LC pode sim, promover os alunos à percepção de pertencimento de mundo e transformação de realidades na constituição do pensamento crítico. Os estudantes, quando são direcionados aos questionamentos que fazem sentidos, se (re)descobrem nas práticas sociais, um papel ativo, um cidadão. Por isso, sublinhamos a relevância dos textos e seus múltiplos contextos, para potencializar e forjar o desenvolvimento intercultural dos aprendizes (Sardinha, 2018). Noutras palavras: “desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, e conhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo” (Jordão; Fogaça, 2007, p. 89).

A seleção de textos quando bem aplicados, desde a sua escolha e a perspectiva teórica, o LC potencializa a promoção de significados, de modo que os questionamentos vão sendo desenvolvidos no decorrer da leitura, pois o ato de ler possibilita que o leitor construa sua visão, seu texto de acordo com seu entendimento daquilo que foi lido na discordância ou concordância, construindo novos saberes e sugestões de novos pontos de vistas. Assim, as práticas de leituras são “[...] como atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos” (Brandão; Michelitti, 1997, p. 22). Deixam de lado as decodificações de sinais, as interpretações unilaterais, saberes superficiais e até mesmo, a reprodução ingênua de informações, considerado por longos anos como interpretação textual nas aulas de LP com normalidade.

Portanto, não basta apenas se limitar a uma boa seleção de textos ou abordagem filosófica, de acordo com Bedran e Barbosa (2016, p. 116) é preciso “criar condições para que haja conscientização e reflexão a partir de experiências reais e significativas sobre aprendizagem” e ainda acrescenta: “seja capaz tanto de vivenciar o desenvolvimento de uma prática (co)construtiva de aprendizagem bem como de refletir sobre suas próprias concepções e experiências vivenciadas” (p. 116). Desse modo, escolher textos que vão servir de combustível para ser usado nas engrenagens do LC para despertar nos alunos a percepção, o questionamento e independência, tem que ser escritos coerentes, contextualizados, significativos e que façam sentidos para os leitores é um árduo trabalho para o educador, pois é preciso desvincular-se do comodismo institucional e rever práticas pedagógicas que favoreçam o alcance dos objetivos da aula de LP que se pretende ter, buscando uma base teórica bem definida, como exemplo o LC, para que os estudantes possam ser cidadãos críticos no meio social em que estão inseridos.

Considerações finais

Neste escrito, buscamos refletir sobre a importância do LC no processo de ensino e aprendizagem por meio da leitura de textos e o ensino gramatical nas aulas de LP como prática social. Com possibilidades que os educadores podem oferecer aos alunos de lerem textos, sejam verbais ou não verbais, potencializando questionamentos que visem entendimentos e que esclareçam a participação dos estudantes como agentes sociais de transformação. Textos estes, que promovam a emancipação, ao estímulo e ao pensamento crítico, na busca de significados e multiplicidades de sentidos para os leitores.

Cabe ressaltar que o LC aqui abordado, corroborando com Alencar (2021), a proposta sugerida não pretendeu trazer uma receita pronta ou forma correta e limitada de ensino nas práticas sociais de leitura e escrita para serem aplicadas em sala de aula. Todavia, sugerimos tal perspectiva com a intenção de valorização e reconhecimento do aluno enquanto agência humana, ou seja, “refere a ser um sujeito que se transforma e pode transformar, respeitando-se o movimento de sentidos” (Alencar, 2021, p. 91) diante da diversidade de contextos e realidades.

Como dito anteriormente, o LC privilegia e valoriza a prática dos diálogos, e que o professor exerce papel primordial nesse processo: como mediador para conduzir aos aprendizes a se tornarem cidadãos independentes e críticos. Tendo como alternativa pedagógica para o educador no ensino de LP, o LC tendo o texto como ferramenta desse processo de mudança, se apresenta como prática de desnaturalização do que parece ser natural, explorando os escritos com questionamentos para fins de desconstrução de moldes já existentes, como verdades sólidas, e rompendo o senso comum para compreender a pensar criticamente. Além disso, trazer à tona, por meio da percepção crítica, a não neutralidade presente nos textos, pois no LC, os leitores podem ser capazes de perceber as intenções (ideológicas ou culturais por exemplo) ocultas de quem escreveu, do público ou a quem o texto é destinado. Ter a percepção que no texto, pode haver pretensões de poder, políticas, desigualdades ou manifestações discriminatórias de quaisquer gêneros que são revelados ao leitor (Sardinha, 2018), cabendo a ele revelar o que outrora estava oculto.

Portanto, é importante que os educadores ao sugerir textos a serem trabalhados em sala aula ou fora dela, tenham critérios de acordo com o contexto da comunidade escolar, que não apequene a relevância das possíveis interpretações e descobertas de sentidos que o texto pode oferecer aos alunos gerando novos significados, se restringindo apenas ao básico: aspectos linguísticos ou gramaticais descontextualizados.

Assim, o LC aqui neste artigo, se apresenta como alternativa de filosofia para despertar e estimular ao alunado a ter a sensibilidade de perceber que textos possuem ideologias presentes, que não são neutros e que podem ser questionados por quaisquer leitores. Agindo assim, os estudantes têm grandes possibilidades de se tornarem ou se formarem em cidadãos críticos diante das práticas sociais no combate à marginalização, desigualdades, discriminação, injustiças sociais presentes na sociedade. Por isso, nossa intenção em propor essa perspectiva educacional do LC nas aulas de LP, leitura e gramática, poder estimular mais estudos e pesquisas para quem possa interessar, inconformados com práticas pedagógicas rotineiras e desconexas com os contextos reais. Que este escrito sirva de base e que contribua para a reflexão de educadores que desejam mudanças quanto às atividades de letramento na (trans)formação de alunos leitores em cidadãos críticos.

Referências

Alencar, *Elisa Borges de Alcântara*. Noções de Letramento Crítico no Contexto de Ensino e aprendizagem: Vozes de Professores de Língua Inglesa. [Rev. FSA, Teresina, v. 18, n. 9, set. 2021](#). Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2368>. Acesso em: 01 fev 2024.

AZEVEDO, Aline da Silva. **Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de língua**

estrangeira. 2010. 144. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BEDRAN, Patrícia; BARBOSA, Selma. Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. **Domínios de Lingu@gem** | vocêBerlândia | vol. 10, n. 1 | janeiro./mar. 2016. ISSN 1980-5799. DOI: 10.14393/DL21-v10n1a2016-5. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299522727_Pratica_Colaborativa_concepcoes_e_reflexoes_a_partir_de_uma_perspectiva_sociocultural. Acesso em: 11 jun 2024.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine; MICHELITTI, [Guaraciaba](#) (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3 vol. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos PCNs na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008. 238 f.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

CERVETTI, Gina.; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 04, n. 09, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2643314>. Acesso em: 04 fev 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo, Ghubras, 2003.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

HOPPE, Maria Cristina. A Formação de Professores: O Letramento Crítico na sala de Aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>. Acesso em 18 jan 2024.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

JORDÃO, Clarissa. Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, Clarissa. Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

JORDÃO, Clarissa. Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de. **Oficina de leitura:** Teoria e Prática. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LOPES, Mislaine Casagrande de Lima; ANDREOTTI, Vanessa.; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade de. **Uma breve introdução ao Letramento Crítico na educação em línguas estrangeiras.** Paraná, 2006. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>. Acesso em: 15 jan 2024.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A; FREEBODY, P. (Eds), **Constructing Critical Literacies.** Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade . Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO. V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas:** Ampliando Perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em: 01 fev 2024.

MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. **Constructing Critical Literacies.** St Leonards, Australia: Allen & Unwin. 1997.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DOS TEXTOS. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 20, 2018. DOI: 10.5902/1516849232421. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 3 mar. 2024

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. São Paulo: Paco, 2011b. p. 128-140.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/tdxF9NZrWTb8tBcXfwh3dYy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 fev 2024.

TEMPLE, Charles. **Critical Literacy and Critical Thinking.** Thinking Classroom, vol. 6, number 2.

Newark: International Reading Association, 2005.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**. Florianópolis: Perspectiva, 2006.

Recebido em 19 de maio de 2024.

Aceito em 11 de agosto de 2024.