



DOSSIÊ: CONTRADISCURSOS DE RESISTÊNCIA EM DIFERENTES AMBIENTES DE INTERAÇÃO

Letramento crítico em aulas de inglês: dois estudos de caso em foco

Critical Literacy in English Classes: Two Case Studies in Focus

Literacidad crítica en clases de inglés: dos estudios de casos en foco

Stefani Moreira Aquino

Toledo¹

orcid.org/0000-0002-7824-9645

stefanimatoledo@gmail.com

Isabelle Marine Rabelo

Schieber¹

orcid.org/0009-0009-7078-5046

isabellerabelo@gmail.com

Érika Amâncio Caetano¹

orcid.org/0000-0002-5147-7728

erikaamancioufmg@gmail.com

Recebido em: 1 maio 2024.

Aprovado em: 30 set. 2024.

Publicado em: 06 dez. 2024.

Resumo: Este artigo apresenta alguns dos resultados de dois estudos de caso, realizados durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Toledo, 2021) e do Ensino Híbrido Emergencial (EHE) (Schieber, 2022), sobre as possibilidades e as limitações da promoção do letramento crítico em aulas de língua inglesa no período pandêmico. Cada estudo contou com uma professora de língua inglesa em exercício em uma escola da rede pública estadual e em uma escola da rede municipal, respectivamente. Para a discussão dos dados gerados, utilizou-se a teoria do ensino de língua estrangeira como letramento crítico encontrada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e em teóricos como Duboc (2012, 2015), Mattos (2015) e Menezes de Souza (2011). Por meio das investigações, as professoras participantes tiveram a chance de (re)conhecer os efeitos da adoção de uma práxis pedagógica crítica nas suas aulas de inglês, ainda que com limitações e em meio a um processo de ensino e aprendizagem de caráter emergencial. Além de engajar as professoras participantes em uma reflexão da própria práxis, foi possível explorar as possibilidades do letramento como prática social em atividades de língua inglesa que alcançaram o corpo discente de forma remota (pelo ERE) e híbrida (pelo EHE). Por fim, tais propostas foram além de seu objetivo de transformar os estudantes em cidadãos ativos; contribuíram também para um processo formativo constante entre professoras-participantes e pesquisadoras.

Palavras-chave: escola pública; língua inglesa; letramento crítico; pandemia; ensino remoto.

Abstract: This article seeks to present some of the results of two case studies, carried out during the period of Emergency Remote Education (ERE) (Toledo, 2021) and Emergency Hybrid Education (EHE) (Schieber, 2022), on the possibilities and limitations of promoting critical literacy in English language classes during the pandemic. Each study included an English language teacher working in a state public school and in a municipal school, respectively. To discuss the data generated, the theory of foreign language teaching as critical literacy found in the Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEM) (Brazil, 2006) and in scholars such as Duboc (2012, 2015), Mattos (2015), and Menezes de Souza (2011) were used as theoretical contributions. Through these investigations, the participating teachers had the chance to (re)understand the effects of adopting a critical pedagogical praxis in their English classes, albeit with some limitations and in the midst of an emergency teaching and learning process. In addition to engaging the participating teachers in a reflection on their own praxis, it was also possible to explore the possibilities of literacy as a social practice in English language activities that reached out the students remotely (through ERE) and hybrid (through EHE). Finally, such proposals went beyond their objective of transforming students into active citizens; they also contributed to a constant training process between teacher-participants and researchers.

Keywords: Public School; English Language; Critical Literacy; Pandemic; Remote Teaching.

Resumen: Este artículo presenta algunos de los resultados de dos estudios



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

de caso, realizados durante el período de Educación Remota de Emergencia (ERE) y Educación Híbrida de Emergencia (EHE), sobre las posibilidades y limitaciones de promover la literacidad crítica en las clases de inglés durante la pandemia. Cada estudio incluyó a una profesora de inglés que trabajaba en una escuela pública estatal y una escuela municipal, respectivamente. Para discutir los datos generados, se utilizó la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras como literacidad crítica encontrada en las Orientaciones Curriculares para la Educación Secundaria (OCEM) (Brasil, 2006) y en teóricos como Duboc (2012, 2015), Mattos (2015) y Menezes de Souza (2011). A través de estas investigaciones, las docentes participantes tuvieron la oportunidad de (re)comprender los efectos de adoptar una praxis pedagógica crítica en sus clases de inglés, incluso con limitaciones y en medio de un proceso de enseñanza y aprendizaje de emergencia. Además de involucrar a las docentes participantes en una reflexión sobre su propia praxis, fue posible explorar las posibilidades de la literacidad como práctica social en actividades de lengua inglesa que llegaban al estudiantado de forma remota (ERE) y híbrida (EHE). Finalmente, tales propuestas fueron más allá de su objetivo de transformar a los estudiantes en ciudadanos activos; También contribuyeron a un proceso de formación constante entre docentes-participantes e investigadoras.

Palabras clave: escuela pública; idioma en inglés; literacidad crítica; pandemia; enseñanza remota.

Introdução

Considerando os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 (OMS, 2020), as escolas públicas precisaram se adaptar rapidamente às novas demandas escolares para darem continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos (Arruda, 2020). Diante disso, teve início um processo que ficou conhecido por Ensino Remoto Emergencial, ou ERE, e que, mais tarde, transformou-se em Ensino Híbrido Emergencial, ou EHE. A respeito disso, neste trabalho, apresentamos alguns dos resultados de duas pesquisas de mestrado, realizadas durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Toledo, 2021) e do Ensino Híbrido Emergencial (EHE) (Schieber, 2022), sobre as possibilidades e as limitações da promoção do letramento crítico em aulas de língua inglesa no período pandêmico. Ambas as pesquisas se concentraram na área de Linguística Aplicada, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)²,

e objetivaram investigar os possíveis impactos do letramento crítico (Brasil, 2006; Duboc, 2012, 2015; Mattos, 2015; Menezes de Souza, 2011) na prática pedagógica das professoras participantes de cada estudo, a partir de suas aulas e de atividades realizadas por seus alunos do Ensino Médio público no ERE (Toledo, 2021) e dos Anos Finais do Ensino Fundamental público no EHE (Schieber, 2022).

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – as conhecidas OCEM (Brasil, 2006) –, o ensino de línguas estrangeiras, comumente traduzido na comunicação oral, leitura e prática escrita, deve ser entendido “na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (Brasil, 2006, p. 110), à luz das teorias sobre letramentos como práticas sociais encontradas em autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), conforme discussão realizada pelas OCEM (Brasil, 2006). Pensando nisso, as pesquisas cujos recortes são feitos aqui pelas próprias autoras e orientadora (Schieber, 2022; Toledo, 2021) buscaram investigar o possível impacto do letramento crítico na prática pedagógica de duas professoras de língua inglesa como língua estrangeira, durante e após o período pandêmico mais crítico, a partir da elaboração e da realização de atividade de intervenção em língua inglesa e da identificação das oportunidades encontradas na escola – as brechas da sala de aula (Duboc, 2012) – que possibilitaram (ou não) a promoção do letramento crítico como prática social, considerando os materiais, as atividades, os temas e as interações entre alunos e professora, em tempos escolares que exigiram dos docentes resistência e resiliência aos desafios impostos a todo o mundo.

1 Referencial teórico

Ao pensarmos o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, o de língua inglesa, consideramos esse processo pela ótica do letramento, entendido, neste trabalho, como uma prática social relacionada ao

² As duas pesquisas de que trata este artigo foram orientadas pela segunda coautora deste trabalho, a professora doutora Érika Amâncio Caetano (UFMG). O protocolo de aprovação no Comitê de Ética utilizado pelas pesquisas é de número 60519616.8.0000.5149.

“que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” desses sujeitos (Soares, 1998, p. 72). Acreditamos que essas mesmas habilidades, ainda que possibilitem a compreensão e a produção de variados textos de formas diferentes em comunidades e contextos que também diferem entre si, devem igualmente ser usadas para a negociação de significados, de modo que haja o processo de “*ler se lendo*” (Menezes de Souza, 2011, p. 296, grifos do autor) em um *continuum* de questionamentos como, por exemplo,

[...] O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim? (Duboc, 2015, p. 220, grifos da autora).

A partir da superação, pois, do processo de decodificação em relação ao letramento, com-

preendemos o ensino e a aprendizagem da língua como um processo mais do que linguístico, mas principalmente educativo (Brasil, 2006), voltado para a promoção do senso de cidadania dos alunos que, de alunos-leitores, passam a ser “cidadãos ativamente participativos em suas comunidades” (Mattos, 2015, p. 271). De igual modo, acreditamos que, para além da leitura crítica (ver tabela conceitual a seguir), atividades à luz do letramento crítico contribuem para uma aprendizagem significativa da língua inglesa, permitindo a esses mesmos estudantes refletirem sobre as suas identidades e as suas capacidades como agentes de transformação de si mesmos e de suas comunidades (Soares, 2014) enquanto acessam uma outra língua. Considerando a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19 (OMS, 2020), contexto das investigações, Duboc (2020) chama a atenção para os possíveis desafios trazidos por esse período, inclusive a revisão da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, o lugar ocupado por um ensino que se realize por uma perspectiva crítica.

TABELA 1 – Leitura crítica versus letramento crítico

Tabela 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: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, www.readingonline, 2001.

Fonte: OCEM (Brasil, 2006, p. 117).

Sobre esse letramento crítico necessário à sala de aula, Janks (2013, 2018) demonstra que uma metodologia crítica leva em consideração o posicionamento político dos sujeitos, pois nosso mundo "não é neutro, nem natural" (Janks, 2013, p. 227, tradução nossa). A autora aponta que, em um mundo pacífico, onde todos tivessem acesso à educação, saúde, ainda haveria necessidade de letramento crítico (Janks, 2018, p. 16), uma vez que "a diferença está estruturada em relação ao poder, [e] o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento". Além dessa consciência, como base desse posicionamento, consideramos a justiça social para que o ensino seja eficaz e adequado nas comunidades, possibilitando aos alunos um futuro libertador de suas dores sociais percebidas nas diversas formas de exclusão por seus gêneros, raças, etnias, habilidades, sexualidades, dentre outras questões. Essa mesma perspectiva pode, reforçamos, ser adotada na prática docente escolar, compreendendo tanto a conduta do professor engajado que se identifica na prática autêntica ao contexto de atuação como a das gestões escolares que se flexibilizam para a viabilização da referida prática educativa.

Da mesma forma, e de maneira integrada, pela perspectiva crítica, espera-se que os alunos tenham uma gama de oportunidades, criando uma interação de persistência na rotina de aprendizagem, à medida que a atividade acadêmica vai se configurando como resiliência na permanência aos inúmeros desafios pedagógicos enfrentados na comunidade escolar. O letramento crítico transforma, portanto, a sociedade e é movimento de mudança do paradigma de ensino de língua estrangeira como uma totalidade homogênea (Brasil, 2006) ao instigar e moldar o posicionamento crítico por meio de uma "visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas" (Brasil, 2006, p. 110). Além disso, se o ensino se adapta às adversidades através do

planejamento equilibrado às necessidades locais e oferece aos estudantes possibilidades de se organizarem para permanecer em condição de possível e constante aprendizagem, podemos dizer que aí há resistência a uma educação que favoreça o global em detrimento do local (Brasil, 2006), especialmente se isso for possível em condições de vulnerabilidade social como o foi o período pandêmico. Acerca disso, Duboc (2020, p. 6) destaca que, nesse período, com a suspensão das aulas presenciais dando "vazão a modelos prontos e pré-fabricados, é preciso encontrar formas para pensar atividades de línguas que ainda preservem a criticidade e a politicidade a fim de não cairmos num neobehaviorismo agora repaginado em plataformas digitais", o que, de certo modo, caracteriza essa resistência promovida por uma prática pedagógica crítica identificada e analisada em ambos os trabalhos discutidos (Schieber, 2022; Toledo, 2021).

Nesse sentido, concordamos também que o letramento crítico participa desse movimento contra a possível colonização cultural no contexto específico; é processo e produto e realiza-se quando o ensino da língua inglesa integra um movimento social posicionado que supera as imposições direcionadas aos sujeitos. Nesse viés, o ensino de inglês passa, pois, a ser ferramenta de poder para quem o aprende, não no sentido de perpetuar um *status quo* social, econômico e cultural por meio da língua, traduzido, por exemplo, em escolhas lexicais e estruturais aparentemente neutras, mas como um contradiscurso de resistência que reconhece que diferentes línguas, inclusive a própria língua inglesa, são capazes de expressar "diferentes graus de subjetividade" (Mattos, 2015, p. 64). Dessa forma, o letramento (crítico), pois, "pode ser usado como instrumento para a resistência cultural à dominação", à medida que possibilita aos aprendizes perceberem as distintas perspectivas que utilizam para a construção de significados e a compreensão do mundo ao desafiar suas pressuposições e as de outrem (Mattos, 2015, p. 262).

Para além dessa discussão, ao discorrerem sobre o ensino comunicativo (EC)³ e o letramento crítico (LC), Mattos e Valério (2010) apontam para o caráter ideológico deste último, pelo qual se aprende para transformar e tem-se a língua como instrumento para a reconstrução social. As autoras afirmam que

[a] língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens, mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão sócio-histórica desses significados. Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC se ocuparia do teor psicossocial da comunicação, enquanto o LC se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo (Mattos; Valério, 2010, p. 139-140).

Assim como as autoras quiseram demonstrar, o EC e o LC podem andar de mãos dadas, um complementando as lacunas do outro e esbarrando em suas próprias interseções. Diante disso, apontamos que, no letramento crítico, o(a) estudante

[...] aprende [a] língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social (Mattos; Valério, 2010, p. 139).

Corroborando essa noção crítica da língua nas aulas de língua inglesa, chamamos a atenção também para o conceito de "brechas" apresentado por Duboc (2012, p. 212), associado pela autora ao termo *conundrum*, que consiste em uma chance de discussão surgida no material adotado ou durante a aula, que pode levar a mudanças sociais a partir do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. De acordo com a autora, "uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável

ou homogêneo [...] uma possibilidade de transformação" (Duboc, 2012, p. 212), que se apresenta como a oportunidade de se adotar uma prática pedagógica à luz das teorias do letramento crítico, como veremos, a seguir, na descrição dos dois estudos de caso em questão.

Por fim, mas não menos importante, podemos encontrar nesse conceito de brechas (Duboc, 2012) uma possibilidade de contradiscurso de resistência a um currículo tradicional de ensino de inglês, pautado em conhecimentos lexicais e estruturais, que se opõe à noção de um ensino como letramento crítico (Brasil, 2006). Assim como Duboc (2012, p. 87) ressalta, vemos as brechas da sala de aula como "um mecanismo de ressignificação pedagógica", pois uma pedagogia de letramento crítico se justifica, dentre outras razões, pelo fato de que

[...] há que se considerar que o conforto e a certeza na decodificação de sentidos garantidos no exercício crítico liberal-humanista se esvaem diante da diversidade e complexidade trazidas pela globalização e potencializadas pelas mídias digitais. O sujeito da era digital já não distingue tão facilmente o certo do errado, porque já está imerso num mundo em que, a depender de seu contexto, o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim, temporariamente. Nesse sentido, o sujeito que assume o exercício crítico de orientação problematizadora, estaria, portanto, lidando melhor com as angústias que a pós-modernidade possa provocar – a angústia da "falta" de certezas, advinda, por exemplo, da "falta" dos sentidos prontos e acabados nos textos, da "morte" da intenção do autor outrora priorizada, do discernimento claro entre o que é fato e o que é opinião. A acepção crítica pós-moderna que fundamenta o letramento crítico, torna-se, pois, uma acepção necessária na formação do sujeito deste novo século e, consequentemente, de programas de formação docente (Duboc, 2012, p. 88).

Buscando resistir, assim, a discursos homogêneos, que ignoram o local em relação ao global (Brasil, 2006), um ensino de línguas pautado no letramento crítico pressupõe a necessidade de se

³ Segundo Richards e Rodgers (2014), a abordagem comunicativa preconiza que a língua é um sistema para expressar significado, permitir interação e comunicação, refletir, em sua estrutura, os usos funcional e comunicativo, cujas categorias são exemplificadas no discurso, e que a competência comunicativa implica saber como usar a língua para distintos propósitos e funções, bem como saber como variar o uso da língua conforme o contexto e os participantes, como produzir e entender diferentes tipos de texto e como manter a comunicação, não obstante as limitações de conhecimento do outro. Segundo Mattos e Valério (2010), existem duas versões dessa abordagem, uma fraca e outra forte. A versão fraca pressupõe a criação de oportunidades para o uso da língua com fins comunicativos pelos aprendizes, enquanto a versão forte prevê que a aprendizagem da língua somente acontece por meio da comunicação em si. Neste trabalho, quando falamos da abordagem comunicativa, não abordamos essa distinção.

relativizar a intensa valorização do que é global e evidenciar os valores locais dos sujeitos de cada contexto. Problematicando essa supervalorização do que é globalizante, Mattos (2015, p. 208) defende uma abordagem que seja "localizante", isto é, que empodere e liberte os aprendizes da ordem dominante por meio da procura por alternativas locais para transformação:

Para tanto, é necessário conhecer e reconhecer nosso lugar no mundo: quem somos nós? Como contribuimos para a nossa comunidade? Como a nossa cultura nos influencia? Refletir sobre nossos valores locais, ou seja, aquilo que é "regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias", segundo Menezes de Souza e Monte Mór (2006, p. 96), e contrapô-los a valores globais, ou seja, aquilo que é "universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais" (id., ibid.), nos ajuda a perceber a forte hierarquização existente entre esses dois tipos de valores e a fazer opções mais informadas quanto a que posição assumir frente a diferentes situações (Mattos, 2015, p. 208).

Assim, pensar uma educação local se apresenta similarmente como uma forma de contrapor discursos que impõem uma educação que considere tão somente aspectos globais. Por fim, somado a essa oportunidade de exercer criticamente a sua cidadania em um mundo cada vez mais digital e globalizante, o letramento crítico se explica pela possibilidade do agenciamento crítico a partir do uso da língua, bem como pela possibilidade de o sujeito se compreender sócio-historicamente e, almejando, transformar o contexto ao seu redor (Duboc, 2012). Com isso, enfim, esse letramento permite a formação de alunos-cidadãos (Soares, 2014) capazes de contribuir para a transformação do *status quo* a que pertencem por meio da língua-alvo aprendida (Brasil, 2006), como, por exemplo, observamos pelos resultados das pesquisas em questão apresentados a seguir.

2 Metodologia

Ambas as pesquisas em discussão (Schieber, 2022; Toledo, 2021) são estudos de caso dentro

da abordagem qualitativa de pesquisa científica, realizados durante o período da pandemia da Covid-19 (OMS, 2020). Para tais investigações, contou-se com a participação de duas professoras de língua inglesa das redes públicas estadual e municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais e de uma cidade da região metropolitana da capital do mesmo estado, respectivamente. Para cada investigação, foram utilizados diferentes instrumentos de geração de dados, tais como questionários semiestruturados (*online*), diários reflexivos, notas de campo, atividades de intervenção em língua inglesa e entrevistas. As pesquisas foram conduzidas durante o ERE adotado pela Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais, sob a nomenclatura de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e durante o EHE da rede municipal de uma cidade na região metropolitana da capital de Minas Gerais, e foram realizadas em 2020 e 2021, respectivamente.

A primeira investigação (Toledo, 2021), além da participação da professora participante, de pseudônimo Ana, contou com a participação voluntária de seus alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Eles foram convidados a contribuir com a realização de uma atividade de intervenção de leitura como letramento crítico em língua inglesa⁴, a respeito da temática do meio ambiente na pandemia, e com o preenchimento de um questionário semiestruturado *online* após a realização da atividade. Com a suspensão das aulas presenciais, diferentes estratégias de ensino foram adotadas pelas redes de ensino país afora, desde o uso de material analógico, como apostilas impressas de cada componente curricular, até o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, tais como aplicativos de conversa instantânea (*chats*) e programas televisivos (Todos pela Educação, 2020). No contexto da pesquisa em evidência, para fins de análise, foram considerados, por conseguinte, todos os principais materiais disponibilizados, até então, pela Secretaria de Educação à rede pública estadual, a

⁴ A atividade na íntegra encontra-se em Toledo (2021).

saber: i) apostilas mensais de cada componente curricular, chamadas de Planos de Estudos Tutorados (PETs); ii) aulas semanais em um programa televisivo chamado "Se Liga na Educação"; e iii) aplicativo com *chat* para celular e *web*, chamado "Conexão Escola".

Já a segunda investigação (Schieber, 2022) contou com a participação de uma professora de inglês, de codinome Sweetheart, atuando no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal tecnológica de tempo integral de uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Foi possível acompanhar a prática da professora por meio do compartilhamento de múltiplos registros reflexivos via áudio em diário virtual sobre as aproximações entre teoria-prática no ensino de língua estrangeira durante o EHE. Ademais, os estudantes da professora foram convidados a relatar as suas experiências sobre aspectos relevantes de suas vidas e como eles foram afetados pela pandemia. Para compreender melhor o percurso pedagógico da professora participante nessa transição do ERE para o EHE, foram realizadas observações e anotações das aulas, entrevistas, compartilhamento e interação a partir dos áudios do diário virtual via WhatsApp, também buscando identificar como o letramento crítico era promovido em suas aulas de inglês em situação emergencial e nas suas formações prévia e continuada. Por fim, a pesquisadora (Schieber, 2022) fundamentou o estudo com as suas próprias observações e os materiais digitais de registro do processo, além da aplicação de questionários aos estudantes da professora.

3 Resultados e discussão

A partir das investigações realizadas, analisamos e discutimos a influência de uma perspectiva crítica, com seus possíveis efeitos e limitações, nas aulas e nas atividades de língua inglesa a partir da prática pedagógica de cada uma das professoras participantes. Na investigação conduzida durante o ERE (Toledo, 2021), foi possível refletir i) sobre a percepção da professora participante, Ana, diante das suas práticas pedagógicas no período mencionado, ii) sobre o processo forma-

tivo de elaboração da atividade de intervenção de leitura em inglês como letramento e iii) sobre as possibilidades de aplicação dessa atividade virtual e presencialmente. Quando convidada a refletir sobre a sua percepção diante de suas práticas pedagógicas considerando o trabalho da leitura em língua inglesa, a professora Ana apontou que, por meio dessa habilidade,

[...] pode-se agregar novos vocábulos, apresentar estruturas gramaticais de forma contextualizada, além disso, os textos podem trazer temas e assuntos que gerem discussões e opiniões em sala, possibilitando desenvolver a linguagem ou mesmo a criticidade dos estudantes. [Trabalho com a leitura em inglês] [de] duas a quatro aulas por mês. Esse tempo pode variar dependendo do tipo ou tema do texto ou mesmo da participação por parte dos estudantes (interesse pelo tema) (Professora Ana, março de 2020) (Toledo, 2021, p. 91).

Pelo excerto, quando a professora mencionou as possibilidades que a abordagem dessa habilidade apresenta, foi possível perceber uma atenção especial ao trabalho da leitura voltado ao estudo de aspectos linguísticos, aliado também a uma possível visão crítica que se pode ter ao desenvolver esse trabalho em sala. Além disso, nesse trecho, foi perceptível a atenção da professora em adotar uma prática pedagógica que busca superar o discurso de língua unicamente como estrutura, em outras palavras, uma prática pedagógica que, a partir de momentos oportunos, ou brechas (Duboc, 2012), possibilita aos alunos desafiar os seus próprios pressupostos e os de seus pares, promovendo assim a construção de novos significados e melhor compreensão do seu entorno (Mattos, 2015). A propósito, o advento das novas tecnologias e as diversas possibilidades multissemióticas "desafiam a forma tradicional de se fazer a educação na escola regular" (Mattos, 2015, p. 39) e demandam uma prática pedagógica que legitime a noção de transformar os aprendizes em cidadãos participativos (Mattos, 2015). Ainda no ensino remoto, durante o estudo, a professora destacou, além do vocabulário, a presença marcante do trabalho com a leitura na apostila (PET) do 3º ano. Ainda sobre as atividades realizadas no REANP, a professora Ana mencio-

nou a falta de interação entre ela e seus alunos para questionamentos acerca do conteúdo dos materiais oficiais e complementares oferecidos à época. Segundo ela, seus alunos preocupavam-se quase que exclusivamente em realizar as atividades e enviá-las conforme as orientações da escola (Toledo, 2021).

Quando da elaboração da atividade de intervenção de leitura em língua inglesa como letramento crítico (Brasil, 2006), extraída e adaptada do livro didático adotado pela escola (ver Toledo, 2021), a professora participante pontuou as potencialidades do trabalho com a leitura em língua inglesa a partir da junção da abordagem comunicativa e do letramento crítico, conforme descrita em Mattos e Valério (2010), a contar do uso da língua inglesa ao longo da atividade e da autenticidade dos gêneros textuais presentes como fotos, pôsteres e o artigo de notícia como texto principal da atividade. Segundo a professora, a apresentação de um texto escrito por um jornal estrangeiro sobre a realidade vivida por outro país na pandemia poderia ser uma oportunidade – uma brecha (Duboc, 2012) – para seus alunos conhecerem outras perspectivas do período pandêmico, questionando-se, por exemplo,

[...] Como tá sendo o ponto de vista lá do outro lado? Como as pessoas estão vendo? Então, assim, o fato de ser uma notícia, eu acho que pode abrir também uma outra perspectiva pro aluno, de acessar o mesmo jornal, de buscar notícia fora, uma notícia de outra perspectiva... Buscar outras opiniões... Ver se é de acordo com o que ele pensava... Então, assim, os gêneros... Diversificar os gêneros é importante... Mas, no caso aqui, mais específico da notícia, eu achei importantíssima a questão de trazer mesmo uma questão atual... E a notícia e o acesso ao jornal... Porque, às vezes, muitos não têm hábitos de leitura do jornal... Às vezes, porque não conhecem mesmo, nunca acessaram... (Professora Ana, setembro de 2020) (Toledo, 2021, p. 106).

Essa reflexão realizada pela professora durante a elaboração da atividade de intervenção de leitura reforçou a sua percepção sobre a relevância do papel de um trabalho de leitura como letramento crítico nas atividades de língua inglesa, conforme descrevem as OCEM (Brasil, 2006). Sua preocupação em apresentar a perspectiva

do outro para seus alunos demonstra que o local pode certamente se conectar ao global, sem este se sobrepor àquele (Brasil, 2006). Dessa maneira, por meio dessa postura crítica de ensino, seus aprendizes poderão ser capazes de “*ler se lendo*” (Menezes de Souza, 2011, p. 296, grifos do autor) em um *continuum* de questionamentos como, por exemplo, “*Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim?*” (Duboc, 2012, p. 220, grifos da autora), relacionando a sua visão com a de outros dos seus contextos sociais local e global.

Apesar de esse tipo de reflexão crítica não garantir o desenvolvimento de uma atitude crítica diante de questões sociais, sendo necessárias maior agência e participação social mais ativa (Mattos, 2015), assim como pontua a própria professora quando afirma “[...] eu costumo falar que esse tipo de discussão eles levam pra casa... Então, pode ser que aquilo tenha acendido nele algum interesse a respeito disso... Ele vai discutir com a família, então ele pode multiplicar isso...” (Toledo, 2021, p. 107), a sua postura crítico-reflexiva também corrobora a sua própria formação como professora cidadã leitora-crítica (Brasil, 2006; Moita Lopes, 1996). Em contrapartida, ao desenvolver a atividade com os alunos, foi possível perceber que, mesmo em face de uma atividade que os levasse a um contato maior com a língua inglesa e com a sua realidade, a adesão dos alunos foi aquém do desejado, seja por causa de receios quanto ao nível no idioma para a realização da atividade, seja pelo acúmulo de atividades obrigatórias no período do ERE, conforme apontou a professora participante (Toledo, 2021).

Para a realização dessa atividade, a cada aluno participante, foi disponibilizado um documento em formato *online* para que cada um pudesse interagir com a atividade de modo remoto mais facilmente, sem a necessidade de tirar foto da atividade realizada no caderno e fazer o respectivo envio para a professora, como estava acontecendo com as demais atividades no ERE. Para a elaboração da atividade, foi considerado o uso da

plataforma Google Docs para sua realização pelos alunos pelo fato de que, em uma pedagogia de letramento crítico, faz-se necessária a assunção de uma formação do sujeito para os desafios do novo século, em especial os das mídias digitais (Duboc, 2012). Além disso, a ferramenta utilizada para a divulgação do trabalho prático, o Padlet, se apresentou como uma dessas novas tecno-

logias de informação e comunicação (TDICs), igualmente importantes para um ensino como letramento crítico tendo em conta o seu caráter multimodal, que “requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola” (Brasil, 2006, p. 97).

Figura 1 – Mural *online* no Padlet com alguns dos pôsteres produzidos por estudantes da professora participante



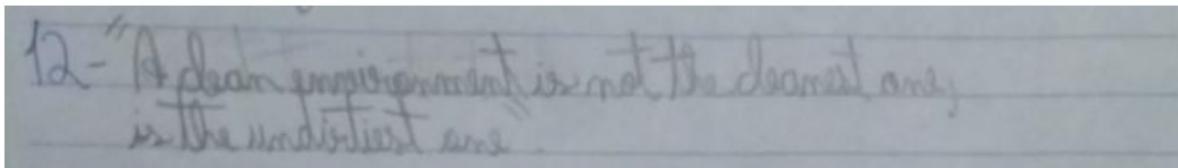
Fonte: Toledo (2021, p. 119).

Figura 2 – Pôster produzido por um dos estudantes da professora participante



Fonte: Toledo (2021, p. 119).

Figura 3 – Frase para a campanha de descarte consciente produzida por um dos estudantes da professora participante



"A clean environment is not the cleanest one, is the un dirtiest [sic] one" ("Um meio ambiente limpo não é o mais limpo, é o menos sujo". Tradução nossa.).

Fonte: Toledo (2021, p. 120).

Apesar da disponibilização de todo o suporte digital para a realização da atividade e da indicação de sites eletrônicos para a produção *online* do pôster da campanha (Toledo, 2021), constatou-se que os alunos continuaram com a mesma metodologia, resolvendo, assim, a atividade no caderno e enviando a foto para a professora posteriormente. A proposta de uma postagem no mural *online* do *Padlet* para uma campanha sobre o descarte consciente de materiais descartáveis utilizados na pandemia foi também posta de lado por alguns educandos, que preferiram fazer a atividade de modo analógico. Por fim, o mesmo parece ter acontecido com a proposta de uma fala mais informal da professora ao longo da atividade na seção intitulada *Teacher Speaking*, em que a professora convidava seus alunos a refletirem mais profundamente sobre as questões apontadas em cada exercício da atividade, dessa vez, a partir de práticas translingües (Lucena; Nascimento, 2016) compartilhadas entre ela e seus alunos nas línguas portuguesa e inglesa. Os alunos demonstraram desinteresse em relação à proposta ao não interagirem com as falas informais da professora ao longo da atividade. Em contrapartida, conforme contou um dos estudantes que responderam a atividade e o questionário,

lfloio muito prazeroso fazer um pôster para uma campanha de descarte de materiais durante a pandemia, pois com ela ajudará a conscientizar toda a população sobre a importância de descartar corretamente o lixo, sendo eficaz para acabar com a proliferação do Covid-19 (Estudante D, outubro de 2020) (Toledo, 2021, p. 117).

Esse excerto reforça, assim, a importância de um trabalho de leitura voltado tanto para a leitura crítica quanto para o letramento crítico (Brasil, 2006) e, especialmente, para a promoção da cidadania participante desses mesmos estudantes. Ainda que os desafios impostos no fazer docente pela pandemia (Duboc, 2020) tenham afetado significativamente uma participação mais concreta dos estudantes, como foi possível perceber na descrição anterior de alguns dos obstáculos enfrentados, a afirmação dessa aluna corrobora a atividade de intervenção de leitura em inglês proposta, uma vez que teve, em sua elaboração, a preocupação de abordar "um conjunto de ações que têm por finalidade promover a autonomia e o senso crítico dos alunos, apresentando temas pertinentes à sua realidade e objetivos linguísticos, lexicais e discursivos pré-definidos" (Soares, 2014, p. 78).

Além disso, a professora participante ratificou a importância de o livro didático de língua inglesa, material mais presente em sua prática pedagógica e possivelmente na de outros docentes, apresentar, de forma cada vez mais objetiva, atividades que proponham uma perspectiva crítica, tanto para professores quanto para estudantes, de modo que exercícios voltados para o ensino como letramento não sejam ignorados no contexto de sala de aula, como, por exemplo, as discussões críticas propostas sobre as temáticas abordadas ao longo das unidades. Segundo ela,

Por exemplo, lá tem uma seção do livro que também traz ideias como essas daqui de poder criar, de o aluno usar o conhecimento dele, o conhecimento que ele adquiriu através da leitura, para poder criar algo que ele vai levar para a vida, né? Que é algo que ele vai poder

mostrar para as outras pessoas ou que ele vai poder implementar mesmo no dia a dia... Eu acredito que o livro é um grande parceiro... (Professora Ana, setembro de 2020) (Toledo, 2021, p. 111-112).

Finalmente, dentre os demais resultados encontrados na pesquisa (Toledo, 2021), destacou-se o reconhecimento da professora participante não apenas quanto aos desafios para uma interação e participação mais eficazes entre seus alunos visando à concretização das propostas do ensino como letramento crítico, mas principalmente sobre a importância dessa perspectiva crítica em suas aulas de língua inglesa no modo presencial. A partir do auxílio de atividades de leitura – e de qualquer outra atividade –, a professora ressaltou a significância de trabalhos que se voltem para discussões que questionam as relações de poder existentes na sociedade, em textos escritos e orais, e para a produção final de trabalhos que promovam a agência de seus alunos em suas próprias comunidades, algo que eles mesmos tenham criado, a exemplo, para depois ser compartilhado dentro e fora dos muros escolares, reforçando, dessa forma, a sua cidadania participativa (Mattos, 2015; Soares, 2014).

Quanto à investigação realizada no EHE (Schieber, 2022), buscou-se entender como a escola pública do estudo de caso, mais especificamente a sala de aula da professora participante, Sweetheart, funcionou entre o ERE e EHE, considerando a readaptação dos alunos no sistema presencial após um período significativo apenas no ensino remoto. Foi possível perceber que a preferência por conteúdos temáticos foi relevante para os estudantes, que tiveram a oportunidade de se colocarem como sujeitos sócio-históricos no período de transição entre o ensino remoto e o presencial. A partir dessa e de outras propostas pedagógicas, a professora participante permitiu que a sua práxis pedagógica pudesse ser uma prática social capaz de superar os paradigmas pertencentes a um ensino tradicional de língua inglesa, pautado em seu léxico e em sua estrutura em oposição à noção de heterogeneidade da linguagem e da cultura (Brasil, 2006), levando seus alunos a buscarem

transformações positivas em sua própria escola.

A partir do envio de áudios como diário virtual, a professora relatou diferentes pontos que descreveram a sua experiência na transição do ERE para o EHE. Dentre eles, destacaram-se: a adaptação ao remoto, a transição de aulas remotas para as híbridas, as estratégias de sucesso, os modos de se trabalhar nos dois períodos, a formação continuada, a identidade social do professor em teoria e prática e a crítica à tradicional intolerância por parte das famílias sistematicamente religiosas de alguns dos estudantes quanto à abordagem de temas como o *Halloween*. Além disso, destacou-se a experiência positiva da educadora na sugestão e no engajamento dos alunos para a discussão em inglês, em parceria com uma psicóloga voluntária, acerca de atividades que oportunizaram reflexão e respeito à comunidade LGBTQIAPN+ (ainda que inicialmente, antes das aulas, a professora tivesse se sentido desencorajada em desenvolver os tópicos almejados por temor à reação de alguns estudantes e hipotético comportamento combativo de algumas famílias da comunidade). Igualmente, os dinâmicos materiais e aplicativos *online*, a luta contra os preconceitos, oposta à desvalorização da língua inglesa, e os demais projetos desenvolvidos em suas turmas como as comemorações adicionais e culturais de *Thanksgiving* corroboram uma postura docente baseada no letramento crítico.

Nesse período de transição, foi possível observar que a professora participante buscou trazer aos alunos oportunidades legítimas de letramento crítico através da escolha de conteúdos temáticos que fossem relevantes para os seus estudantes, como, por exemplo, o referido trabalho com *Gender Rights*, assim como os projetos *Yellow September* e *Book Project*. Ainda sobre as atividades que discutiram *Gender Rights*, em um de seus relatos, a professora pontuou que

[f]oi um pedido de um grupo de alunos. Como muitos deles já se reconhecem pertencentes à comunidade LGBTQIA+ e como o mês de junho é o mês dedicado ao movimento LGBTQIA+, esse grupo pediu uma aula específica do tema (Schieber, 2022, p. 132).

Mesmo que houvesse receio em abordar temáticas socialmente polêmicas, a professora demonstrou interesse em realizar um trabalho que pudesse desenvolver em seus alunos o senso de criticidade, ao mesmo tempo que trabalhasse o desenvolvimento linguístico dos alunos na língua-alvo, segundo a investigação em evidência. Para isso, a professora concebeu a ideia de fazer com que os alunos fossem os protagonistas da aula. Essa atitude da professora se revelou como uma tentativa de se contrapor ao *status quo* que geralmente pressupõe uma neutralidade no ensino de línguas, como se a subjetividade dos educandos não fosse parte do processo de aprendizagem da língua. Citando Morgan (1997, p. 5), Mattos (2015, p. 262) afirma que "subjetividade e agência" são temáticas fundamentais do letramento crítico e, a partir dessa brecha (Duboc, 2012) sugerida pelos próprios aprendizes, a

professora teve a chance de contribuir para uma resistência maior a esse discurso sociocultural e linguisticamente excludente (Brasil, 2006) e, conseqüentemente, para a formação identitária de seus estudantes mais localmente.

Ainda sobre essa possibilidade de trabalhar a língua em sua heterogeneidade (Brasil, 2006), a partir de uma abordagem transdisciplinar, a professora introduziu temáticas mais inclusivas como, por exemplo, questões sobre gênero, trazendo à escola profissionais que pudessem explicá-las com maior autoridade. Posteriormente, nas aulas síncronas de inglês que se sucederam, seus estudantes foram divididos em grupos de debate e expandiram suas participações de maneira oral e com perguntas também em inglês e, enfim, revelaram-se mais desinibidos para falar sobre suas personalidades e, inclusive, apresentar seus possíveis preconceitos.

Figura 4 – *Printscreen* da aula *Gender Rights* da professora participante



Fonte: Schieber (2022, p. 143).

Mencionando uma discussão sobre *Gender Rights*, a professora destacou que seus alunos são

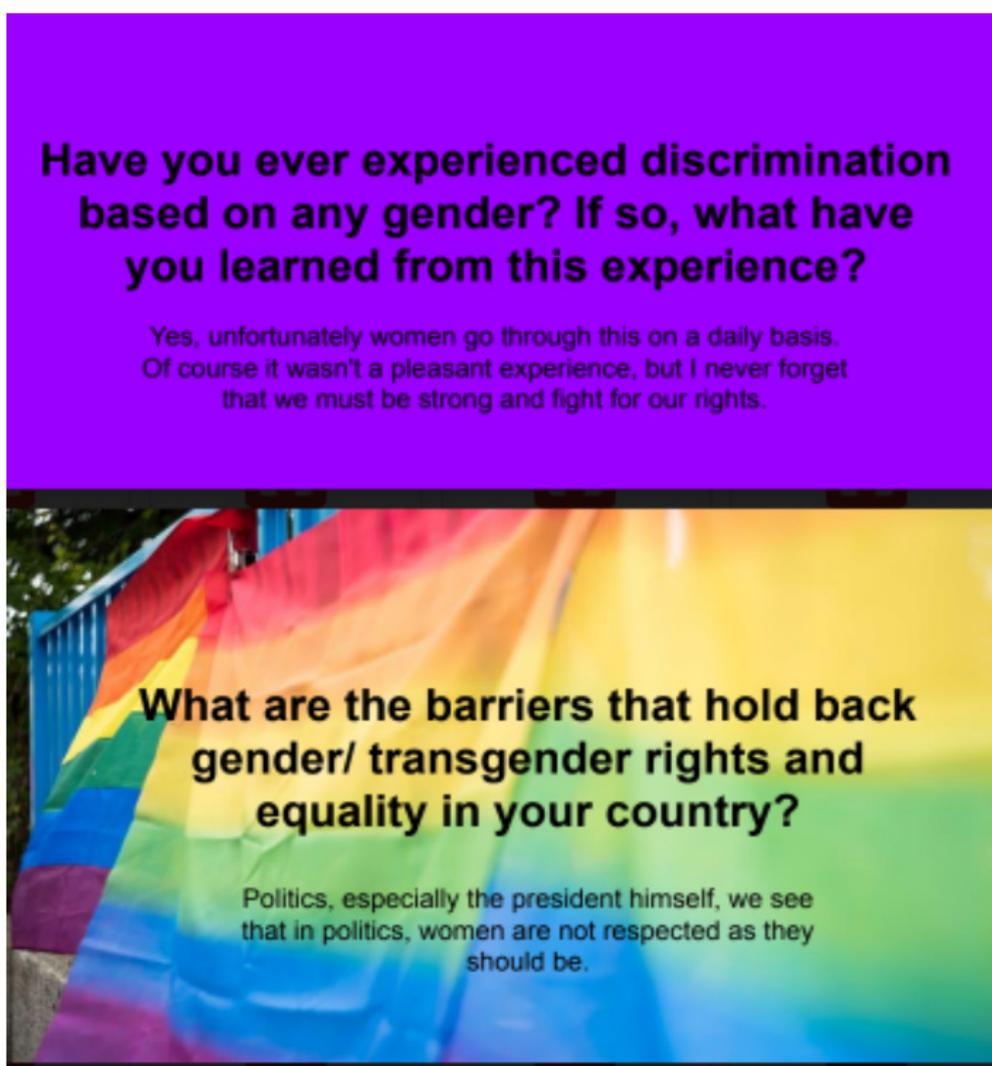
[...] muito críticos. Em alguns momentos eles pediram a fala para corrigir o uso de algum termo da sigla. Outro exemplo, quando eles viram um nome "LGTV" e eles discutiram se era legal ter uma pessoa que discrimina a

comunidade assistindo a aula. A psicóloga pontuou a importância de todos assistirem para aprenderem e começarem a ser agentes de mudança na sociedade (Schieber, 2022, p. 142).

Em uma das participações de seus alunos durante a apresentação de *slides* sobre a temática,

uma aluna respondeu às perguntas propostas no debate da sala de aula, conforme apresentamos na figura que segue.

Figura 5 – Respostas de uma aluna da professora participante sobre a atividade de *Gender Rights*



Fonte: Schieber (2022, p. 145).

Com essa atividade virtual, os alunos se mostraram engajados ao serem chamados a contribuir com a construção dos *slides* registrando as suas percepções sobre o assunto. Foi uma chance de eles se sentirem protagonistas ao terem a sua opinião considerada na condução das aulas, podendo discutir com os demais colegas as perguntas propostas sobre um objeto de reflexão que faz parte de suas próprias realidades. Além disso, observou-se que a professora possibilitou um trabalho de letramento crítico aliado ao ensino da língua inglesa, buscando abordar discussões relevantes para os alunos, demonstrando inclusão

e empatia para com o conhecimento de mundo deles. Quando, enfim, questionada sobre o letramento crítico em sua definição, Sweetheart ressaltou a terminologia com relação à “capacidade, uma habilidade do estudante, é, ler um texto, ou escutar, ou discutir alguma coisa, de modo mais ativo em que ele pense no que ele está falando e que ele se posicione diante do que tiver ali, não importa o quê” (Schieber, 2022, p. 164), corroborando a proposta de um ensino de línguas como letramento (Brasil, 2006). Desse modo, foi possível perceber o compromisso e o envolvimento da professora participante no

desenvolvimento linguístico, crítico e digital dos seus alunos em um momento de tantas incertezas como foi o período de transição entre o ERE e o EHE na escola investigada.

Considerações finais

Por meio deste trabalho, discutimos alguns dos resultados de dois estudos de caso, realizados durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Toledo, 2021) e do Ensino Híbrido Emergencial (EHE) (Schieber, 2022), sobre as possibilidades e as limitações da promoção do letramento crítico em aulas de língua inglesa no período pandêmico. Devido à crise sanitária instalada (OMS, 2020), ambas as investigações foram conduzidas nos dois contextos educacionais mais críticos da pandemia da Covid-19, no ERE e no EHE.

Na primeira investigação (Toledo, 2021), foi possível concluir que se faz necessária a adoção de uma postura crítica a partir do trabalho com a leitura como letramento em língua inglesa, e nada impede que esse trabalho seja também realizado com as demais habilidades, conforme bem descrito pelas OCEM (Brasil, 2006). Além disso, conectar esse trabalho com o uso da língua, mesmo que por práticas translíngues, é essencial para dar sentido não apenas aos questionamentos que podem ser propostos sobre, por exemplo, as relações de poder existentes no texto, mas também à própria aula de língua inglesa. Acima de tudo, percebeu-se, a partir da pesquisa, que a interação entre professora e alunos é fundamental para o resultado de um ensino de língua inglesa pautado no letramento crítico, como forma de resistir a um *status quo* de linguagem homogênea e fixa, especialmente quando se busca um trabalho que preconize a formação de estudantes leitores-cidadãos.

Semelhantemente, na segunda investigação (Schieber, 2022), foi possível destacar a relevância de um ensino que esteja voltado para oportunidades em que o letramento crítico seja visto e adotado nas práticas em sala de aula igualmente como modo de construir, em conjunto com os aprendizes, possibilidades para confrontar uma

homogeneidade da linguagem que tenta apagar as subjetividades de cada aprendiz no processo de ensino e aprendizagem da língua. Desde as atividades críticas encontradas em seus planos de aulas, a professora participante já se mostrava motivada para a promoção do letramento crítico, apresentando ideias interessantes para seus alunos e, juntamente à pesquisadora, estabelecendo alguns *repensamentos* das aulas, ou seja, reconsiderando as tomadas de decisão, se seria válido ou não executar algumas aulas, como a de *Gender Rights*. Por fim, foi possível entender mais concretamente como a escola pública do estudo de caso funcionou no ERE e EHE, acompanhando a migração do regime exclusivamente em ERE para a readaptação dos alunos no sistema presencial.

Ademais, em ambas as pesquisas, foi possível constatar que, embora os alunos e as professoras estivessem engajados na adaptação pedagógica do ERE e EHE, para os estudantes, demonstrou-se essencial, insubstituível à época, o contato presencial para a socialização e melhor concentração nos estudos da língua inglesa. Somado a essa falta de interação, o desempenho acadêmico dos alunos foi afetado significativamente por interferências externas como a ausência de ambientes apropriados ao estudo em seus domicílios ou os muitos problemas de conexão das redes de internet utilizadas para que os educandos acessassem as aulas nos seus lares, como foi o caso descrito na pesquisa de Schieber (2022) sobre um aluno que acessava as aulas remotamente utilizando o celular como dispositivo eletrônico principal, conectando-se às aulas escolares através da rede de dados móveis. Por fim, os dois estudos possibilitaram um contínuo processo formativo entre professoras participantes e pesquisadoras, especialmente com relação ao estudo e à reflexão sobre perspectivas críticas possíveis para as atividades desenvolvidas.

A partir da apresentação dos resultados dos dois estudos aqui abordados, pudemos observar os efeitos de uma prática pedagógica crítica, tanto pelo ponto de vista das professoras participantes quanto pelo de seus alunos. De modo específico,

discutimos a perspectiva do letramento crítico, adotada na prática pedagógica das professoras por meio de suas aulas e atividades desenvolvidas com seus alunos, conforme descrito ao longo deste artigo, como forma de resistir ao *status quo* presente no que se pressupõe como ensino de língua inglesa na escola regular por entes externos, que, muitas vezes, enrijecem os currículos do ensino da língua-alvo e desfavorecem a formação de alunos-cidadãos. Mesmo que o contexto tenha sido marcado por muitas incertezas, imprevistos – e muita determinação – por parte das docentes, salientamos que a necessidade de se considerar um ensino de língua estrangeira, em especial o de língua inglesa, como letramento crítico se faz essencial para a formação de alunos-cidadãos que utilizam a língua adicional para se comunicar com todo o mundo, superando os seus desafios e transformando a sua própria comunidade. Por isso mesmo, por fim, reforçamos, neste trabalho, a relevância de uma perspectiva crítica nas aulas de língua inglesa, seja para a construção de alunos-cidadãos, agentes ativos de sua própria comunidade, seja para a construção de uma práxis pedagógica igualmente transformadora, como uma das formas de resistência às imposições sociais e educacionais do mundo neoliberal.

Referências

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede: revista de educação a distância*, Brasil, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- 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*, [s. l.], v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 20 set. 2024.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. In: BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Speak Up: A importância da educação crítica em tempos de pandemia. *APLIEPAR: monthly newsletter*, v. 1, n. 2, p. 4-6, 2020. Disponível em: <https://apliepar.wixsite.com/apliepar/apliepar-newsletter>. Acesso em: 15 out. 2020.
- JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, London, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 9 jan. 2022.
- JANKS, Hilary. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2018.
- LUCENA, Maria Inês Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014/846>. Acesso em: 23 out. 2020.
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco, 2015.
- MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303. Disponível em: https://www.academia.edu/3317776/O_Professor_de_Ingl%C3%AAs_e_os_Letramentos_no_S%C3%A9culo_21_m%C3%AAtodo_ou_%C3%Agtica. Acesso em: 24 abr. 2023.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORGAN, Wendy. Critical literacy in the classroom: the art of the possible. New York: Routledge, 1997. In: MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on Covid-19*. Geneva, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 1 set. 2020.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 3. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

SCHIEBER, Isabelle Marine Rabelo. *O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública*. 2022. 268 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/41106>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Érika Amâncio Caetano. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MGSS-gHSLYC>. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19*. São Paulo, abr. 2020. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

TOLEDO, Stefani Moreira Aquino. *Leitura como letramento: perspectivas críticas para a prática docente em aulas de inglês na escola pública*. 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35867>. Acesso em: 10 maio 2022.

Stefani Moreira Aquino Toledo

Doutoranda e mestra (2021) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em ensino de língua inglesa pelo Curso de Especialização em Língua Inglesa da UFMG (2018) e licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (2017). Atua como professora efetiva de língua inglesa na rede básica pública de Minas Gerais. Seus interesses de pesquisa incluem a educação básica pública, a prática pedagógica de professores de língua inglesa da educação básica pública, os letramentos, o letramento crítico e a língua inglesa em políticas públicas para o Ensino Médio.

Isabelle Marine Rabelo Schieber

Mestra (2022) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em ensino de língua inglesa (UFMG) e em Tradução (Estácio/UNESA). Graduada em Letras Português/Inglês (PUCMinas) e graduanda/licencianda em Ciências Sociais (PUCMinas). Atua como professora efetiva de inglês nas redes de ensino básico municipal e estadual – Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística Aplicada Crítica ao ensino de línguas estrangeiras de forma multidisciplinar às Ciências Sociais Aplicadas, aliando o ensino da língua adicional às experiências humanas em suas diversas dimensões. Estuda letramentos críticos, metodologias ativas, *project-based learning* (PBL/ABP), produção de material didático e práticas sociais.

Érika Amâncio Caetano

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), em Letras-Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), especialista em ensino de língua inglesa (2007); mestre, doutora e pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (2014/2017). Atualmente trabalha como professora de Língua Inglesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento crítico, ensino de língua inglesa, formação de professores de inglês e pós-memória.

Endereço para correspondência

STEFANI MOREIRA AQUINO TOLEDO

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, 31270-901

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ISABELLE MARINE RABELO SCHIEBER

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, 31270-901

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ÉRIKA AMÂNCIO CAETANO

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, 31270-901

Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.