



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8665839

## As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa

*Ana Cláudia Turcato de Oliveira<sup>1</sup>*

*Andréa Santana Silva e Souza<sup>2</sup>*

*Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite<sup>3</sup>*

### Resumo:

Apoiado nos pressupostos da Educação Crítica e no entendimento dos trabalhos de Paulo Freire como um dos pilares constitutivos da perspectiva dos Letramentos Críticos, este artigo traça considerações em prol do ensino e aprendizagem de língua inglesa para a justiça social e para a construção da cidadania ativa. O objetivo principal é observar o imbricamento entre eles, a fim de indicar caminhos e fomentar inspiração para um ensino de língua inglesa contextualizado, significativo, propositado e crítico. Os materiais indicados aqui podem contribuir tanto para a ampliação do conhecimento de mundo dos atores escolares, quanto para o estímulo de práticas críticas na sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Crítica. Paulo Freire. Língua Inglesa.

### Abstract:

Supported by the assumptions of Critical Education and the understanding of Paulo Freire's work as one of the constitutive pillars of the Critical Literacies perspective, this article outlines considerations in favor of teaching and learning the English language for social justice and the construction of active citizenship. The main objective is to observe how intertwined they are, in order to indicate paths and foster inspiration for contextualized, meaningful, purposeful and critical English language teaching. The materials indicated here can contribute both to expand the knowledge of school actors about the world, and to stimulate critical practices in the classroom.

<sup>1</sup> Ana Cláudia Turcato de Oliveira é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, é professora adjunta no curso de Letras da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Email: anaturcato@mail.uft.edu.br.

<sup>2</sup> Andréa Santana Silva e Souza é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora de graduação/pós-graduação do Curso de Letras Português-Inglês na Faculdade Saberes, atuando também como Professora Substituta na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).. Email: andreasantanass@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite é Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, atualmente, é professora adjunta do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).. Email: patriciacostaleite@ufsj.edu.br.

**Keywords:** Critical Education. Paulo Freire. English language.

## Introdução

O aspecto político inquestionável da educabilidade, de uma prática pedagógica crítico-reflexiva que pode levar à emancipação tanto o professor quanto seu alunado é discussão levantada por muitos autores (FREIRE, 1992; 1996; 2004; KUMARAVADIVELU, 2005; LEFFA, 2005 – para citar alguns). Freire (2004), por exemplo, defende que a educação não é “neutralidade”, e, por isso, pressupõe que o espaço educacional deve voltar-se para a formação social crítica e democrática. Também, segundo o Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup> – órgão do Ministério da Educação do Brasil (MEC) competente pela formulação e avaliação da política educativa nacional, o desafio posto aos professores que atuam em nosso país é possibilitar educação que promova a prática reflexiva e fomente a criticidade, estabelecendo cidadania e justiça social.

Freire se encontra no bojo da Educação Crítica, influenciando vários movimentos pedagógicos críticos, como a perspectiva dos letramentos, visto que suas concepções sobre educação se opõem a uma visão tradicional, ou seja, apolítica e neutra, dando lugar a um movimento de transformação da sociedade (RIBEIRO, ZANARDI, 2015). Para ele, o “processo de formação humana compreende não só a apropriação de conhecimentos, mas a construção de ideias, conceitos, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais” (FRANCO, 2017, p. 160).

Diante disso, o papel da educação na contemporaneidade está relacionado à capacitação dos cidadãos para que estejam aptos a participar ativamente na sociedade, contribuindo para sua transformação. Cabe, então,

---

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP 01/2002.

perguntar: Que princípios fundamentam a chamada Educação Crítica? E qual é sua aplicabilidade para o ensino de línguas?

Este trabalho lança luz sobre as contribuições do legado freiriano para a Educação Crítica, propondo uma reflexão sobre sua pertinência e relevância no ensino de línguas da atualidade, por meio da teoria dos Letramentos Críticos (CERVETTI *et. al.*, 2001; LUKE, 2013), além de elencar materiais de pesquisa que versem sobre o ensino crítico de língua inglesa.

### Paulo Freire e a educação crítica na atualidade

Especialistas afirmam que Paulo Freire é um dos intelectuais mais citados do mundo, no campo das Ciências Humanas (JARDILINO, ARANGO, 2020). Seus ensinamentos influenciaram, sobretudo, a teoria da Pedagogia Crítica, corrente que embasou inúmeros estudos em diferentes pesquisas ligadas à Educação e ao Ensino de Línguas, em especial, pesquisas sobre Letramentos, Multiletramentos e Letramentos Críticos (TAKAKI, MACIEL, 2014; COPE, KALANTZIS, 2020). Dentre os seus principais trabalhos, podemos citar “*Educação como prática da Liberdade*”, lançado em 1967, e “*Pedagogia do Oprimido*”, em 1974. Essas obras, e outras dezenas de livros publicados, contextualizam a educação dentro de uma perspectiva histórica e cultural, problematizando os efeitos da herança colonial e da herança antidemocrática, deixadas, respectivamente, pelos períodos de colonização e ditadura militar (JARDILINO, ARANGO, 2020).

Para Freire, a sujeição alienada da população brasileira era reflexo das experiências de opressão, culturalmente enraizadas durante anos de exploração do trabalhador a serviço da classe dominante (FREIRE, 1967; JARDILINO, ARANGO, 2020). Diante desse cenário, Paulo Freire propôs uma pedagogia que despertasse o caminho para libertação e emancipação dos sujeitos (FREIRE, 1987). No seu entendimento, o modelo de educação

vigente gerava exclusões às classes menos favorecidas, reforçando a violência estrutural e simbólica (BOURDIEU, 1989).

Em seu enfrentamento às forças dominantes, esse autor vinculou “história, política, economia e classe aos conceitos de cultura e poder” (MCLAREN, JANDRIĆ, 2018, p. 248), utilizando uma linguagem crítica, colaborando para a libertação de povos marginalizados (*ibidem.*). Segundo McLaren e Jandrić (2018), o principal desejo de Paulo Freire era que o sujeito se tornasse consciente e transcendesse os limites em que ele poderia se formar. E isso poderia ser realizado por meio da junção do conhecimento à prática. Desse modo, toda ação pedagógica é concebida como práxis, em que teoria e prática se entrelaçam, mediadas pela dialogicidade e horizontalidade (CORREIA, BOMFIM, 2008). Sob tal entendimento, o conhecimento não podia mais ser “simplesmente recebido pelos alunos, mas ativamente transformado, aberto para ser desafiado [...]” (GIROUX, 2016, p. 303).

Freire foi um crítico rigoroso do modelo de educação bancária nas escolas brasileiras, na qual o aluno era visto como um objeto vazio, uma tábula rasa a ser preenchida pelo conhecimento docente (FREIRE, 1987). Para Biesta (2019), é relevante salientar que a educação bancária freiriana não se referia à aprendizagem deficiente, mas que nessa lógica

o aluno só pode aparecer como objeto das ações do professor, não como um sujeito por direito próprio. Este é o problema quando o ensino é executado como uma forma de controle, o que é um problema tanto para o tipo de ensino que Paulo Freire criticava, quanto para o “entusiasmo” contemporâneo pelo ensino, onde todo o processo educacional é também uma questão de controle, voltada para a produção efetiva de resultados de aprendizagem pré-especificados (BIESTA, 2019, s/n.).

Assim, reduzir a aprendizagem ao mero preenchimento de lacunas ou repetição das ideias de autores não fazia parte da metodologia freiriana, que

se manifestava contra o uso de cartilhas ou materiais que não estimulavam os alunos a pensar sobre a sua realidade (MCLAREN, JANDRIĆ, 2018). Nos moldes freirianos, os atos de ler e escrever significam não apenas codificar e decodificar palavras e frases, mas, sobretudo, profundos processos de leitura do mundo, da vida, da sociedade, todos passíveis de serem superados, recriados e transformados (CORREIA, BOMFIM, 2008).

Aos moldes do sistema neoliberal, a educação bancária seguia valores rígidos e inflexíveis, segundo os quais exigia-se do professor o cumprimento de normas estabelecidas pela elite dominante, sem espaço para o acolhimento do conhecimento do aluno (BIESTA, 2009). Nesse contexto, a problematização e o diálogo não eram incentivados, mas proibidos em nome da produtividade e disciplina (*ibidem.*) – o que, infelizmente, parece acontecer até os dias atuais em algumas instituições de ensino.

Em contrapartida, a pedagogia elaborada por Freire se propunha a horizontalizar a hierarquia entre educando e educador por meio da prática da dialogicidade, pois “o educador já não é o que pensa que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1987, p. 39). A dialogicidade parte de uma curiosidade rigorosa, tanto do aluno quanto do professor, que desafia o senso comum e instiga a sua sala de aula para o desconhecido (FREIRE, 1987).

Essa dimensão dialogada do processo pedagógico freiriano exige a habilidade da crítica, visto que a crítica, enquanto ruptura, fuga do lugar comum, é a base fundamental do pensamento democrático e libertador (*ibidem.*). Nesses termos, o diálogo e a crítica se entrelaçam por meio de processos reflexivos, onde a ação de refletir sobre a realidade social é fundamental (COPE, KALANTZIS, 2020). Nas palavras de Freire (1987, p. 31) a superação “se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade [...] se critica”. Esse processo educativo emancipador

oferece ao aluno instrumentos para uma tomada de consciência histórica no/do mundo.

É relevante salientar que, além do diálogo, termos como liberdade, agência, justiça social e cidadania são basilares na pedagogia educacional de Paulo Freire. Giroux (2010) afirma que o conceito freiriano de educação para liberdade difere da ideia neoliberal, pois foca no coletivo, abrangendo uma vasta gama de questões que permeiam a sociedade, ligando a educação à esfera política. Desse modo, “Freire acreditava que toda educação no sentido mais amplo fazia parte de um projeto de liberdade, e eminentemente político, porque oferecia aos alunos condições de autorreflexão, uma vida autogerida e noções particulares de agência crítica” (GIROUX, 2010, p. 716). Para além de seu método de alfabetização crítica, tem-se uma preocupação com o cenário educacional como um todo, concebendo a escola como um local democrático e não doutrinador, visto que estimula a construção de sentidos no coletivo (*ibidem.*).

Sendo assim, a noção de agência para Freire também desafia o ideário neoliberal a-histórico, pois envolve a percepção de desumanização de certos grupos sociais, os quais possuem a agência limitada (LANDIM, 2020). Landim (2020) afirma que

a maior parte da classe dominante, aqueles que em sua trajetória de vida tiveram mais oportunidades do que os oprimidos, embora acreditassem em sua capacidade de ação, também não podiam exercer sua agência em razão da fixidez da qual foi exigida a sociedade iluminista. No final das contas, todos desempenham papéis sociais fixos em uma situação de desumanização e opressão que atinge todos os lados da história, ainda que os referidos “ilustres” da sociedade dispunham de mais espaço para exercer sua agência (p. 59).

Segundo a autora, a educação para liberdade aos moldes do pensamento freiriano, orienta-se em uma prática educacional emancipadora, estimulando a agência, pois almeja a transformação social da realidade dos sujeitos que

nela estão inseridos. A educação tradicional, criticada por Freire, invalida o conhecimento dos alunos, silenciando suas vozes e capacidades de decisão, isto é, negando sua agência e prática de liberdade.

Falar em uma educação para a justiça social trata-se de entender o processo formativo que promova a reflexão e tomada de decisões em relação às desigualdades que assolam nossa sociedade; questionar “o individualismo possessivo propugnado pela globalização, bem como as bases de sustentação da lógica da avareza e da cobiça sobre os fatores sociais” (TORRES, 2008, p. 49); a educação para todos, sem exceção; a negação da mercantilização da educação, ou seja, seu tratamento como produto, o que tem se tornado prática frequente em nossa sociedade (destacamos aqui a abertura indiscriminada de instituições de ensino particulares, tanto de cursos livres de idiomas, quanto de instituições de ensino superior).

Em relação à cidadania, Paulo Freire defende uma educação que não se fixe em treinar alunos para repetirem o que aprendem, mas para uma educação reflexiva e emancipatória. Essa postura demanda uma ação política do professor, visto que as raízes das injustiças sociais vêm da adoção de uma ótica capitalista também na educação, cuja marginalização de classes sociais menos favorecidas as desumaniza e silencia.

Desse modo, pensar em cidadania e justiça social, palavras tão repetidas nos últimos anos, requer repensar o modo como fazemos educação, o modo como ensinamos e aprendemos, no caso deste trabalho, no âmbito do ensino de línguas, que ainda ocorre, em demasiado, dentro de uma bolha, priorizando o ensino linguístico, de gramática e vocabulário, por exemplo.

### Teorizando sobre a Educação Crítica

As mudanças na sociedade têm transformado as línguas, a maneira como os indivíduos se comunicam e os propósitos dessa comunicação, que, dialeticamente, causam transformações e mudanças na própria sociedade. Tais mudanças implicam na concepção de língua e linguagem como práticas

sociais, que buscam o desenvolvimento do aluno-cidadão através de uma orientação sociocultural e crítica (MONTE MÓR, 2009, 2012; DUBOC, FERRAZ, 2011).

Diante de uma concepção nova de língua e linguagem, concebe-se o processo de ensino e aprendizagem de modo mais dinâmico e voltado a questões mais amplas, para além do linguístico. Nesse ínterim, há uma virada crítica na Linguística Aplicada como consequência “dos discursos sobre os direitos civis domésticos e o multiculturalismo na América e Europa, bem como uma liberação do ‘terceiro mundo’ nos anos 60” (IYER *et. al.*, 2014, p. 7). Iyer *et. al.* (2014) acrescentam ainda que “nosso uso do termo ‘crítico’ é advindo da teoria crítica neomarxista e da escola de Frankfurt. Isso propiciou uma análise sociológica das relações da língua com o poder social, econômico e cultural nas sociedades capitalistas contemporâneas” (*ibid.*). Esse movimento serviu de base para a obra “*Pedagogia do Oprimido*” de Paulo Freire de 1974, que, por sua vez, influenciou os letramentos críticos, o que ainda será abordado nesta seção.

Considerar uma Linguística Aplicada Crítica implica entender a Linguística Aplicada de modo mais amplo, de uma maneira ressignificada pela mudança do contexto de suas práticas. Pennycook (2001) faz o exercício de compilar algumas das preocupações e dos domínios da Linguística Aplicada Crítica. Após defini-la como “uma maneira de pensar e fazer, uma contínua integração reflexiva entre pensamento, desejo e ação” (*ibid.*, p. 3, tradução nossa), o autor elenca algumas preocupações cruciais da área, tais como: ser crítico, pensar as relações micro e macro, a teoria crítica como possibilidade de mudança, autorreflexão, explorar a língua em seu contexto social, pensar “em um modelo de esperança e possibilidade” (PENNYCOOK, 2001, p. 9, tradução nossa). Dentre os domínios da área estão, a saber: as abordagens críticas da tradução, do ensino e avaliação de língua, letramentos e lugares de trabalho, bem como da análise crítica do discurso e dos Letramentos Críticos.



Ao problematizar o termo 'crítico', Ferraz (2014) faz referência a três possíveis perspectivas: 1) “crítica como processos de construção de sentido” – adquirida através de práticas sociais, como aponta Gee (2004, p. 2) “crítica como suspeita da verdade” – baseada na hermenêutica de Ricoeur (1978) como ‘preservação das tradições culturais’; e 3) “crítica como ruptura” de um pensamento linear/tradicional – que, de acordo com Monte Mór (2009, 2012), leva à mudança de paradigmas, à consideração de novas ideias e novas práticas.

Ancorados na Pedagogia Crítica (FREIRE, 1992; 1996; 2004; GIROUX, 1997), algum dos movimentos que abordam criticamente o ensino de línguas estrangeiras são: os Letramentos<sup>5</sup> Críticos, Novos Letramentos e Multiletramentos. De maneira panorâmica, a distinção entre tais teorias é apresentada na Tabela 1 (FERRAZ, NASCIMENTO, 2019, p. 53), a seguir.

Tabela 1 – Contraste entre os movimentos educacionais críticos

	TEORIAS	PEDAGOGIA/AÇÃ O	PONTOS FRACOS
--	---------	--------------------	------------------

<sup>5</sup> A palavra ‘letramento’, derivada do termo original ‘*literacy*’ (em inglês), tem implicações conceituais diferentes das utilizadas nos textos da década de 1980. De acordo com Rojo (2009), a distinção entre os conceitos de ‘alfabetismo’ e ‘letramento’ é estabelecida da seguinte maneira: “*alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita”, enquanto “*letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita [...], recobrinho contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). Mattos (2014, p. 106), apoiada em Castel *et al* (1986, p. 11) e Gee (2008), explica que o letramento constitui-se numa prática social, porque é situacional, sociocultural e historicamente orientado, e inerentemente político [fazendo menção das relações de poder entre as pessoas]. Em substituição à visão tradicional, abordagens mais recentes ligadas aos novos estudos do letramento (NEL / NLS) têm enfatizado a noção de “conjunto de práticas sociais”, conceituando o letramento de maneira plural, como em ‘letramentos’ (MATTOS, 2014, p. 110).

<p><b>PEDAGOGIA CRÍTICA</b></p>	<p>- critica o conceito de educação bancária</p>	<p>- objetiva o empoderamento e a conscientização crítica</p>	<p>- não leva em conta diferenças de gênero - É considerada ultrapassada por muitos</p>
<p><b>LETRAMENTOS CRÍTICOS</b></p>	<p>- enfatiza as dimensões sociais, culturais e críticas da educação para o letramento</p>	<p>- objetiva a conscientização sociocultural - problematiza o termo “crítico”</p>	<p>- necessita ser revisitada (1997)</p>
<p><b>NOVOS LETRAMENTOS</b></p>	<p>- enfatiza que os letramentos são para além da criação de sentido propiciada pela alfabetização</p>	<p>- foca as “novas” formas de aprendizagem, a maioria propiciada pelas tecnologias digitais</p>	<p>- digital é apenas um aspecto do “novo”, apesar de ser o prevaiente</p>
<p><b>MULTILETRAMENTOS</b></p>	<p>- explora os modos multimodais de criação de sentido; enfatiza a diversidade cultural e a multiplicidade do(s) saber(es)</p>	<p>- observa os muitos modos de construção de sentido - multimodalidade (visual, oral, linguística, gestual, espacial)</p>	<p>- tem sido visto como solução/técnica pedagógica</p>

<b>LETRAMENTOS DIGITAIS</b>	- é visto como termo guarda-chuva que abrange os NL (numa versão expandida) e as práticas dos ML	- objetiva a problematização das práticas digitais e a conectividade	- questões de inclusão/exclusã o e acessibilidade no que tange ao digital não são amplamente levadas em conta
---------------------------------	--	---	---

Fonte: Traduzido de Ferraz e Nascimento (2019, p. 53).

Como pode ser observado por meio da Tabela 1, os Letramentos Críticos, os Novos Letramentos e os Multiletramentos são como releituras da Pedagogia Crítica com enfoques que tratam de questões da contemporaneidade, tais como a era digital e os estudos de gênero. Tais teorias bebem nas ideias de Freire e as lapidam pautando-se no contexto atual, características das teorias críticas, em geral. Conforme essas teorias recentes, os letramentos constituem-se em práticas sociais e ideológicas, a partir das quais o sujeito constrói sentido – diferentemente de como é conceptualizado pelas práticas tradicionais (um conjunto estático de habilidades e competências), conforme Mattos (2014). Neste trabalho, abordaremos os Letramentos Críticos como base para um ensino crítico de línguas estrangeiras, notadamente a língua inglesa.

### Freire, Letramentos Críticos e Ensino de Línguas

Como apontado na seção anterior, os textos seminais de Paulo Freire serviram de alicerce para “a construção dos pilares do arcabouço teórico-metodológico dos estudos do letramento no Brasil, no hemisfério norte, com suas reverberações na América Latina e na África” (BALTAR, BEZERRA, 2014, p. 142). No trabalho de autores considerados precursores da teoria dos Letramentos Críticos, abordada neste trabalho, como McLaren (1988), Street

(1984), Gee (1994), Giroux (1997) dentre outros, encontramos o eco das ideias de Freire. No próprio conceito de letramento, já encontramos a semente da ideia de alfabetização crítica, em que ser alfabetizado ultrapassa a mera decodificação de palavras.

A origem dos Letramentos Críticos, desse modo, remonta à obra “*Pedagogia do Oprimido*” de 1974, em que Freire trata de uma educação descolonizada, de emancipação, da conscientização das classes oprimidas (opressão não só econômica, mas política, psicológica, cultural) pela educação, o que também influenciou os Letramentos Críticos. Freire criticava a naturalização e o senso comum, crítica que constitui, de acordo com Luke (2003), o coração das Pedagogias Críticas. Contudo, os Letramentos Críticos se nutrem dos trabalhos freirianos e os lapidam, como já mencionado.

Entendemos os Letramentos Críticos como uma perspectiva educacional ou filosofia de educação, assim como Giroux (1997), visto que nos Letramentos Críticos há a recusa em “construir metodologias gerais de aplicabilidade universal” (p. 71). Duboc e Ferraz (2011) ainda acrescentam que

letramento crítico configura-se não como método pré-estabelecido, mas como postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (cf. COMBER, 2001). Tal orientação, portanto, desafia o *status quo* educacional refraseando e resignificando o conceito “original” de alfabetização e toda a homogeneidade e fixidez que este conceito encerra no que se refere ao processo de significação (DUBOC, FERRAZ, 2011, p. 22, *itálico dos autores*).

Uma vez mencionado que os pressupostos dos Letramentos Críticos não preveem uma rigidez ou uma receita pronta no contexto educacional, há que se defini-los de uma maneira mais objetiva, a saber: o conhecimento é ideológico, nunca sendo neutro ou mesmo natural; não há correspondência direta entre a linguagem e a realidade, uma vez que a realidade não pode ser

capturada pela linguagem e nem conhecida de modo total ou definitivo; procura-se o desenvolvimento de uma consciência crítica; finalmente, o significado não pode ser entendido em um vácuo social, ele está intimamente relacionado ao contexto em que emerge, além de não ser uno e estar no cerne de relações de poder que o perpassam (CERVETTI *et. al.*, 2001). McLaughlin e De Voogd (2004, p. 14) acrescentam que, através do foco em determinado problema e sua complexidade, os Letramentos Críticos “rompem com o lugar comum o examinando por meio de múltiplas perspectivas”.

Lankshear, McLaren (1993) e Cervetti *et. al.* (2001) resumem algumas preocupações dos Letramentos Críticos, quais sejam: entender como se dá a produção de ideologia; entender, valorizar e investigar as diferenças; romper com práticas inconscientes que reproduzem hábitos sociais dominantes; assumir uma postura de oposição frente a uma cultura dominante; procurar meios de empoderar politicamente os grupos marginalizados; explorar a ideia de letramentos múltiplos ao considerar diferentes contextos culturais, históricos e ideológicos.

Como posto na introdução, é indispensável que a ação educativa seja para além do treinamento técnico-científico dos educandos, para além da escolarização<sup>6</sup>. Desse modo, vislumbramos a perspectiva dos Letramentos Críticos como possível fomentadora de práticas de liberdade, de esperança, de conscientização voltadas à agência do aluno, à formação para a justiça social, bem como o exercício de uma cidadania ativa, conceitos basilares em

---

<sup>6</sup> Allen (1895 *apud* Miccoli, 2013) estabelece a diferença entre os conceitos de escolaridade e educação, mencionando que escolaridade refere-se à trajetória acadêmica discente ao iniciar e concluir um curso (de graduação, por exemplo) através de esforços mínimos – de investimento de tempo, energia cognitiva, etc. Já o segundo termo aponta para a erudição acadêmica, emancipação alcançada através da reflexão consciente e crítica dos conhecimentos a que se fora exposto, que é refletida nos valores ético/moral/intelectual/espiritual e no comportamento do indivíduo.

Freire. Kumaravadivelu (2005) acrescenta que, através dos Letramentos Críticos,

professores e alunos devem ser ajudados a desenvolver um processo crítico pelo qual tornam-se agentes de mudança e críticos sociais, e começam a descobrir caminhos alternativos para o desenvolvimento social e o seu próprio (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 32, tradução nossa).

Consideramos o ensino de língua inglesa tanto pelas marcas coloniais que o impregnam quanto por seu ensino ainda ser considerado, por vezes, alheio a questões que ultrapassam o nível linguístico. Siqueira (2010) acrescenta que essa “difusão global do inglês de maneira acrítica e apolítica (...) é conduzida como parte de um esforço monumental para se imprimir uma agenda imperialista” (p. 27). Em outros termos, a língua inglesa, em determinados âmbitos, tem sido aparentemente ensinada de forma alheia a um universo mais amplo que poderia englobar “*World Englishes*, Pedagogia Crítica, Estudos Culturais, Educação para a Cidadania, para citar algumas” (SIQUEIRA, 2010, p. 27, itálico do autor).

A fim de promovermos um ensino crítico-reflexivo da língua inglesa, recorreremos à perspectiva dos Letramentos Críticos, germinada a partir das ideias de Freire, a fim de elencarmos algumas ideias e caminhos inspirados para um ensino significativo e antenado com as práticas sociais.

### Caminhos e inspirações para o ensino crítico

O inglês ensinado de modo crítico “assume novos papéis para além de sua função comunicativa, sendo repensado como ferramenta crítica e participativa” (DUBOC, FERRAZ, 2011, p. 1). É a partir da reflexão e de maneira crítica e autônoma que torna-se possível estabelecer relações entre teoria e prática, para um ensino que leva em consideração o contexto de atuação, as necessidades discentes, e assim por diante. Para tal, deve-se focar

no “desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade” (DUBOC, FERRAZ, 2011, p. 23 – cf. MENEZES DE SOUZA, 2011) – como documenta a literatura da área. Nesta parte de nosso trabalho, indicamos alguns projetos, sites, livros, teses e dissertações, bem como dossiês de revistas científicas que abordam o ensino crítico de línguas, notadamente, da língua inglesa.

O primeiro material que selecionamos é um livreto produzido na Austrália em 2011 para escolas e creches: *Absolutely every body: a guide for teachers* que se encontra no link: <http://birbhum.gov.in/DPSC/reference/41.pdf>. O material apresenta atividades que promovem a construção de uma visão saudável do próprio corpo nas comunidades escolares, uma vez que há muitas crianças insatisfeitas com seu corpo ou mesmo sofrendo *bullying* dos colegas por não corresponder aos estereótipos de beleza da sociedade. O programa tem duas partes: um guia para educadores, para que o professor possa, primeiro, refletir sobre ideais acerca do que seria uma imagem corporal saudável, bem como um kit de ferramentas com pesquisas, listas que ajudam a alcançar o objetivo de uma escola em que os alunos tenham essa imagem corporal saudável. Acreditamos que uma vez que o programa almeja observar concepções de corpo bonito, saudável, que extrapola os padrões de beleza difundidos socialmente, ele está promovendo o letramento crítico, para que os indivíduos valorizem seu próprio corpo e tenham a saúde como prioridade. Os objetivos do programa, segundo o *Centre of health promotion* (2011) são:

auxiliar as comunidades escolares a promoverem uma imagem corporal saudável e prevenir uma insatisfação com o corpo; conscientizar sobre a importância de uma imagem corporal saudável ao abordar o sobrepeso e a obesidade; destacar os benefícios de uma imagem corporal saudável (...); encorajar uma abordagem de toda a escola através de instrumentos que implementem um conjunto de

iniciativas promovendo a imagem corporal e a satisfação com o corpo (p. 3, tradução nossa).

Outro livreto muito relevante para se promover educação crítica é: *A brief introduction to critical Literacy in English language education*, disponível em: [www.criticalliteracy.org.uk/elt](http://www.criticalliteracy.org.uk/elt). O propósito do material parece ser o de definir Letramentos Críticos, compará-lo com outras abordagens ou mesmo com noções tradicionais de ensino de línguas e, ainda, recomendar sites que tratam dessa perspectiva crítica.

O projeto *Through Other Eyes* (TOE) é uma iniciativa internacional preocupada em auxiliar os educadores a refletirem e a examinarem criticamente o modo de ver o mundo que é afetado pelas representações, crenças que temos dele. Almeja melhorar o diálogo e a aprendizagem mútua, bem como utilizar a metodologia desenvolvida no programa em sala de aula a fim de que questões sociais, políticas, culturais, entre outras, sejam trazidas à tona na sala de aula. No site <https://eltplanning.com/2019/10/30/through-other-eyes/>, o livreto do projeto pode ser baixado.

Há um Projeto Nacional de Letramentos: “*Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia*”, sediado na Universidade de São Paulo (USP), que, segundo Duboc e Ferraz (2011, p. 27), “tem como principal objetivo planejar, implementar e acompanhar programas locais para o ensino crítico de língua inglesa”. O site, cujo link é: <http://letramentos.fflch.usp.br/>, veicula informações sobre palestras, congressos, simpósios, bem como artigos sobre educação crítica englobando cerca de trinta universidades públicas no Brasil atualmente.

Um projeto internacional que podemos mencionar é o da Universidade de Nova Iorque intitulado *The Social Justice Inquiry Project* (CIP), de acordo com Picower (2007). O projeto realiza um trabalho com professores graduados, ajudando-os a desenvolverem um ensino para a justiça social. Através do engajamento dos profissionais, do suporte mútuo, da troca de experiências e desabafos, o projeto culminou na produção de projetos



curriculares e muitos recursos e atividades desenvolvidos pelos professores. Assim, a conclusão foi de que não seria suficiente somente a vontade de ser crítico por parte do professor, mas instruí-lo para que saiba como fazê-lo (PICOWER, 2007). Há também o site <https://www.learningbyinquiry.com/using-inquiry-to-teach-social-justice-in-the-classroom/>, que versa sobre o ensino para a justiça social em sala de aula, oferecendo atividades práticas em inglês.

Em termos de publicações de revistas científicas, a Revista X apresentou um dossiê especial em 2011 intitulado “*Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*”, disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/1232/showToc>, que aborda vários trabalhos embasados nas teorias dos letramentos, sendo um deles sobre Letramentos Críticos.

Também, o dossiê da Revista Contexturas de 2015 traz o seguinte tema “*Ensino Crítico de Língua Inglesa*”, disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/167964736/Contexturas-18>.

A Revista Brasileira de Linguística Aplicada, por sua vez, traz seu segundo dossiê de 2020 voltado para a educação crítica no século XXI, disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1984-639820200002&lng](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820200002&lng).

O livro “*Letramentos em terra de Paulo Freire*”, organizado por Takaki e Maciel<sup>7</sup> em 2016, nos convida a refletir sobre a linguagem e jogos, questões de ensino de línguas, literatura, currículo e cidadania, questões sobre/de letramentos pluralizados e críticos e questões de letramento visual em prol de um ensino de línguas libertador e que promova a expansão de perspectivas do aluno.

---

<sup>7</sup> TAKAKI, N.; MACIEL, R. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas/SP: Pontes, 2016.

A obra *“A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama as pesquisas em língua estrangeira no POSLIN”*<sup>8</sup> de Guedes *et. al.* (2018) traz várias pesquisas na área de Estudos Linguísticos, conduzidas por pesquisadores do POSLIN- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentre os capítulos, há aqueles que focam na educação crítica, a saber: *“Projeto Formar e Transformar: uma proposta de estágio supervisionado fundamentada na educação crítica”* de Silva e Souza (p. 17-32); *“As contribuições da narrativa autobiográfica para o Letramento Crítico no ensino de língua inglesa”* de Martins (p. 65-82); *“O panorama atual brasileiro e suas implicações para uma formação inicial crítico-reflexiva”* de Costa Leite (p. 161-166), para citar alguns.

Já o livro intitulado *“Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso”*<sup>9</sup> de GUEDES *et. al.* (no prelo), com previsão de publicação para 2021, versa sobre práticas em sala de aula de língua inglesa, de diferentes contextos e regiões do Brasil. Dentre outros, os capítulos, a seguir, são bons exemplos de práticas baseadas na educação crítica: *“O uso do hip hop na aula de língua inglesa em uma escola pública: reflexões globais sobre racismo a partir de experiências locais”* de Santos (capítulo 1); *“Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de língua inglesa no contexto da escola pública”* de Hoelzle (capítulo 2); *“Esperança na educação: um porquê das práticas pedagógicas transformadoras”* de Silva e Souza (capítulo 9).

Há também várias dissertações e teses que discorrem sobre a educação crítica no ensino de língua inglesa. Uma das dissertações que abordam o tema

---

<sup>8</sup> GUEDES, A. S.; SANTOS E SILVA, M. M.; COSTA LEITE, P. M. C. *A Linguística Aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no Poslin*. Curitiba: CRV, 2018.

<sup>9</sup> GUEDES, A. S.; VIANINI, C. SANTOS E SILVA, M. M.; COSTA LEITE, P. M. C. *Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso*. São Paulo: Pimenta Cultural (no prelo).

é a de Souza (2014), que investiga o ensino e aprendizagem de inglês em uma turma de aceleração de escola pública, intitulada “*Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração*”, e pode ser encontrada no link: [http://www.poslin.letras.ufmg.br/diss\\_defesas\\_detalhes.php?aluno=1598](http://www.poslin.letras.ufmg.br/diss_defesas_detalhes.php?aluno=1598).

Em relação às teses, vamos mencionar apenas duas, dentre tantas. A primeira é a de Costa Leite (2017), que trabalha com a formação inicial de professores embasada pelos Letramentos Críticos, e é nomeada: “*Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito - os Letramentos Críticos na formação inicial de professores de língua inglesa*”. Pode ser baixada pelo link:

[http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese\\_defesas\\_detalhes.php?aluno=1716](http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese_defesas_detalhes.php?aluno=1716).

A segunda é a tese de Silva e Souza (2018), “*Formar e transformar: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço*”, que por meio da mobilização da esperança pretende repensar a formação de professores de inglês em pré-serviço no estágio supervisionado. Está disponível em:

[http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese\\_defesas\\_detalhes.php?aluno=1705](http://www.poslin.letras.ufmg.br/tese_defesas_detalhes.php?aluno=1705).

De maneira geral, todos os materiais supramencionados almejam a mudança de paradigma para uma educação que busca a justiça social, a diminuição das desigualdades, o respeito na convivência com as diferenças culturais, raciais, etc. E, longe de tentar esgotar as muitas produções existentes na referida área, nossa intenção aqui é inspirar mais e mais professores, oferecendo alguns caminhos para que agentes de transformação possam se enveredar pelo crítico.

### Considerações finais

A concepção que vem fundamentando o ensino de língua inglesa ainda parece ser “a-política e a-histórica” (PENNYCOOK, 1998, p. 29), especialmente porque ainda é entendida de maneira funcional-conteudista

(foco na transmissão de mensagem) e/ou realça a competência comunicativa (foco nas regras pré-estabelecidas de adequação linguística). A educação com base em uma concepção epistemológica que privilegia o conhecimento teórico e a formação técnica (herança do positivismo do séc. XX) é equivocada e insuficiente, já que não prepara o cidadão para a complexidade de nossa realidade.

Em contrapartida, Monte Mór (2008) explica que a proposta dos letramentos críticos, cujas sementes nas ideias de Freire foram especificadas neste trabalho, está vinculada à ruptura com os sentidos pré-estabelecidos, à mudança para novas possibilidades de sentido, à construção de significados por meio das práticas sociais. Por meio da abordagem dos Letramentos Críticos para o ensino de língua inglesa, é possível compreender o compromisso fundamental de uma ação pedagógica comprometida com a transformação social. Isso gera mudanças no papel do professor, que deve buscar fomentar em seus alunos cidadania, ao vislumbrar as muitas possibilidades de um mundo de heterogeneidades e diversidade cultural.

A partir da mudança de paradigma, faz-se necessário conscientizar-se de que a educação é, em si mesmo, um ato político (FREIRE, 1992, 1996, 2004; KUMARAVADIVELU, 2005; LEFFA, 2005), imbuído de valores e ideologias (PENNYCOOK, 2010). Logo, abordar o ensino de línguas por meio de uma “atitude crítica” (BORELLI, PESSOA, 2011, p. 16) implica na ressignificação do papel da Linguística Aplicada na atualidade. Com a discussão de temas tais como “gênero, classe, sexualidade, raça, etnicidade, cultura, identidade, política, ideologia e discurso” (PENNYCOOK, 2010, p. 3), a Linguística Aplicada Crítica tem como premissa básica possibilitar justiça social.

Finalmente, educar para a esperança, para a libertação, visando à justiça social, é possível e necessário no âmbito do ensino de línguas. Em outros termos, a prática pedagógica crítico-reflexiva considera e abre espaço para a politicidade da educação, lançando luz sobre a possibilidade de (trans)formação dos indivíduos. Considerando tudo isso, são incontestáveis

as contribuições de Paulo Freire.

### Referências

BALTAR, M.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. *Revista Línguas & Letras – Unioeste*. Vol. 15. Nº 28. Primeiro Semestre de 2014.

BIESTA, G. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, 1989, p. 33-46.

BIESTA, G. Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. *Stud Philos Educ*, 38, 2019, 549-553.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: \_\_\_\_\_. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiás: Editora UFG, 2011.

CENTRE OF HEALTH PROMOTION. *Absolutely everybody: achieving a body-image friendly school*. Adelaide: Government of South Australia, 2011.

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. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Making Sense. Reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning. *Language and Dialogue*, v. 10, i. 3, dez., 2020, p. 443-446.

CORREIA, W.; BONFIM, C. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. *Trilbas Filosóficas*. Seridó: UERN, 1, n. 1, jan.-jun., 2008, p. 55-66.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X* [online], 2011, vol. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.

FERRAZ, D. *Critical language education: some perspectives*. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>>. Acesso em: 21 de abril de 2021.

FERRAZ, D.; NASCIMENTO, A. K. O. Language education and digital/new/multi literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In: AMORIM, S. S.; SANTOS, V. M. dos *Sujeitos e práticas educativas: experiências, saberes e perspectivas*. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, 2019, p. 43-65.

FRANCO, M. A. R. S. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974. (primeira versão em português)

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GEE, J. P. Literacy: from Plato to Freire. In: \_\_\_\_\_. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1994. 27 – 48.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Daniel Bueno (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy*. [online] Truth-out.org. 2010. Disponível em: <http://www.truth-out.org/archive/item/87456:rethinking-education-as-the-practice-of-freedom-paulo-freire-and-the-promise-of-critical-pedagogy>. Acesso em: 26 de abril de 2021.

GIROUX, H. Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. *Revista eCurriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2016, p. 296-306.

IYER, R.; KETTLE, M.; LUKE, A.; MILLS, K. Critical applied linguistics as a social field. In: LEUNG, C; STREET, B. (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Studies*. London: Routledge, 2014, p. 317-332.

JARDILINO, J. R. L.; E ARANGO, D. E. Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: seu legado para uma nova pedagogia do sul. *RLAEE-Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*. Araraquara, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 25-37.

LANDIM, D. S. P. *Agência de professores de Língua Inglesa em formação e em serviço: desafios e possibilidades*. 2020. 225f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. SP. 2020.

LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Ed.). *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*. Albany, NY: SUNY Press, 1993.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203–218.

LUKE, A. Two takes on the critical. In NORTON, B. & TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

MCLAREN, P.; JANDRIĆ, P. *Karl Marx and Liberation Theology*: dialectical materialism and Christian spirituality in, against, and beyond contemporary capitalism. TripleC: Communication, Capitalism & Critique, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F. & ARAUJO, V. A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MCLAREN, P. L. Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2): pp: 213-234, 1988.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. *Critical Literacy*. Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MICCOLI, L. S. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2013.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun., 2007.



MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Rev. Eletrônica Matizes em Línguas Extranjeiras*, n. 2, 2008.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (Org.). *New challenges, language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. C. M. (Orgs.) *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37–50.

PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, MC (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23- 49.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics— a Critical introduction*. New Jersey, London: LEA, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*. v. 33, n. 2, 2010.

PICOWER, B. *Supporting New Educators to Teach for Social Justice: The Critical Inquiry Project Model*. 2007. Acesso em: 01 de março de 2021. Disponível em: [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ852632&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ852632](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ852632&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ852632).

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As perspectivas de Henri Giroux e Paulo Freire para a docência: Alternativas à concepções neoliberais. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 20. n.32 jan./jun. 2015.

RICOEUR, P. *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.p. 25-52.

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

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs) (2014). Letramentos em Terra de Paulo Freire. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 271 – 282.

TORRES, C. A. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, C. A.; GUTIERREZ, F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M.; GARCIA, W. E. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, p. 41-56.

*Submetido em: 31/05/2021*

*Aceito em: 13/09/2021*

*Publicado em: 11/10/2021*