



T Pontes entre Teoria e Prática: Os desafios do Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Educação Básica

Bridges Between Theory And Practice: The Challenges Of Critical Literacy In English Language Teaching In Basic Education

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, Universidade Estadual do Ceará

 geimesraulino@yahoo.com.br  <https://orcid.org/0000-0003-0073-5632>



< volume 4 • número 9 (2026) >



COMO CITAR

Paiva, F. J. O. (2026). Pontes entre Teoria e Prática: Os desafios do Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Educação Básica. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 4(9), 76-90. <https://doi.org/10.67204/riel.v4i9.3012>

R RESUMO

Este estudo investiga a relação entre teoria e prática no ensino de língua inglesa sob a ótica do Letramento Crítico (LC) na educação básica brasileira. Trata-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada qualitativo-interpretativista (Moita Lopes, 1996), que utiliza a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para mapear produções recentes. O aporte teórico baseia-se na língua como instrumento de poder e transformação social (Mattos & Valério, 2010) e na "leitura de mundo" freiriana aplicada a línguas adicionais (Menezes de Souza, 2011). O trabalho problematiza o paradigma monolíngue, defendendo o Multilinguismo e o letramento multimodal (Canagarajah, 2013; Paiva & Lima, 2017). A análise de cinco artigos (Motoyama et al., 2018; Silva Júnior, 2017; Caetano & Pinto, 2018; Parreiras & Paiva, 2018; Sardinha, 2018) revela que as práticas de LC visam promover a agência do aluno e a justiça social, embora enfrentem desafios na formação docente e na superação do ensino meramente gramatical. Conclui-se que o professor atua como um mediador intercultural e "construtor de pontes" (Fontana, 2017), essencial para o engajamento crítico do aprendente em práticas sociais globais.



Palavras-chave: Letramentos Críticos, Formação de Professores, Metodologias de Língua Inglesa.

A ABSTRACT

This study investigates the relationship between theory and practice in English language teaching through the lens of Critical Literacy (CL) in Brazilian basic education. This is a qualitative-interpretative research in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996), which employs a Systematic Literature Review (SLR) to map recent productions. The theoretical framework is based on language as an instrument of power and social transformation (Mattos & Valério, 2010) and on the Freirean "world reading" applied to additional languages (Menezes de Souza, 2011). The work problematizes the monolingual paradigm, advocating for Multilingualism and multimodal literacy (Canagarajah, 2013; Paiva & Lima, 2017). The analysis of five articles (Motoyama et al., 2018; Silva Júnior, 2017; Caetano & Pinto, 2018; Parreiras & Paiva, 2018; Sardinha, 2018) reveals that CL practices aim to promote student agency and social justice, despite facing challenges in teacher training and in overcoming purely grammatical teaching. It concludes that the teacher acts as an intercultural mediator and a "bridge builder" (Fontana, 2017), which is essential for the learner's critical engagement in global social practices.



Keywords: Critical Literacy, Teacher Training, Methodologies of English Language.

Considerações Iniciais

No Letramento Crítico, o aluno aprende a língua “para transformar si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier [...] e ela [a língua] é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social.”
(Mattos & Valério, 2010, p. 139).

Sabe-se que os avanços tecnológicos, o surgimento da cultura digital e a expansão dos fenômenos da globalização fizeram surgir muitos dos estudos acerca dos letramentos com foco na educação básica (Paiva; Lima, 2018). Dessa forma, urge atualmente que os professores tenham acesso a metodologias e/ou métodos de ensino capazes de formar integral e continuamente, no sentido de *ensinar letrando crítico e multimodalmente*, tanto o alunado quanto o professorado, para que seja possível uma formação reflexiva e linguística com base num comportamento linguístico interacional e (re)significativo do sujeito *ensinante e aprendente*, pautado em concepções de educação, de linguagens e tecnologias (Paiva; Lima, 2017).

É preciso salientar que a “a língua inglesa como língua estrangeira tem sido vista como uma ‘disciplina-problema’” (Monte Mór, 2010, p. 577). Por isso, neste estudo, observa-se ser relevante

[...] conceber de outra maneira o ensino/ aprendizagem de LE, incorporando as novas práticas letradas, não significa deixar de fazer tudo que se fazia antes, ou desconsiderar todos os conteúdos – gramaticais ou não – ensinados/aprendidos até então. Trata-se, sim, de avaliar a importância e a funcionalidade daquilo que tanto professores como alunos vão fazer na sala de aula e fora dela (planejamento e tarefas), como há tanto já se vem discutindo. No entanto, a discussão não está mais centrada nas vantagens e desvantagens de usar este ou aquele método, ou de ensinar gramática a partir de uma perspectiva mais estrutural ou mais comunicativa. (Costa, 2012, p. 916).

Ou seja, é crucial se problematizar hoje quais as metodologias de ensino de LE, no caso aqui, em Língua Inglesa são recorrentes no contexto da sala de aula, a partir da revisão de artigos cotejados à luz Linguística Aplicada¹, que “é uma ciência social, cujo objetivo volta-se para compreensão de situações do “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (Moita Lopes, 1996, p. 20), com base em uma investigação qualitativa e interpretativista (Moita Lopes, 1996, 2006), alinhada metodologicamente à revisão sistemática da literatura (RSL).

Constata-se que um estudo realizado por Parreiras e Paiva (2018) quanto a importância

¹ Conforme De Grande (2011, p. 11), “[a]s pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa”.

dos gêneros orais no ensino de inglês, tem nos feito refletir que “[...] os recursos didáticos e ampliando-se as práticas pedagógicas dentro da sala de aula de línguas estrangeiras, acreditamos que se aumentam as possibilidades de aprendizagem mais significativas da língua inglesa (LI), com efeitos especialmente positivos para o desenvolvimento das competências de produção e recepção orais da LI” (Parreiras; Paiva, 2018, p. 72).

Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- A) Quais as práticas de letramento crítico são materializadas nas metodologias de ensino em Língua Inglesa no contexto da educação básica brasileira?
- B) Como se dá o processo de promoção e potencialização das aprendizagens no percurso do ensino-aprendizagem de língua inglesa, considerando a formação docente e as metodologias adotadas pelos professores na educação básica?

No Brasil, embora seja opcional nas escolas de ensino fundamental, o ensino de inglês para crianças e adolescentes faz parte do currículo na maioria das escolas particulares e em algumas escolas públicas, dependendo das iniciativas locais. Como consequência, houve um aumento no número de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental e médio brasileiro aprendendo outra(s) língua(s), o que gerou uma demanda por professores de línguas (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018).

Em relação o ensino de línguas e as concepções de aprendizagem que orientaram o estágio de um professor de inglês. Por isso, segundo Forte (2010), também preocupado com as crenças, analisou o ensino de inglês,

[...] examinou o uso da linguagem para promover a alfabetização em inglês, juntamente com os pontos de vista de professores, alunos, pais e coordenadores escolares. Em suas conclusões, ela afirma que “as convicções dos pais, dos professores e dos coordenadores escolares são relevantes, mas precisam ser ouvidas dentro do contexto escolar, a fim de produzir um aprendizado eficaz e prazeroso para os alunos” (Forte, 2010, p. 108).

Neste ínterim, o objetivo central deste estudo é, porquanto, analisar as metodologias de ensino em produções científico-acadêmicas, buscando compreender como estão sendo trabalhados na educação as práticas de letramentos críticos em atividades de língua inglesa no contexto da educação brasileira. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, a abordagem metodológica de *revisão sistemática da literatura*², utilizada por (Ramos, Faria e Faria, 2014) e amplo e, recentemente, empregada por (Bottentuit Junior e Santos, 2014; Lima e Bottentuit Junior, 2015; Costa e Bottentuit Junior, 2016; Silva e Bottentuit Junior, 2017; Paiva e Lima, 2018), entre outros, com muita recorrência na área da Ciências da Educação, Tecnologias, Cultura e Ensino de Línguas.

² A revisão sistemática caracteriza-se, por conseguinte, por empregar uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento da literatura, na medida em que é feita uma recolha exaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão (Thorpe et al., 2005).

Do Trajeto Metodológico à Análise Teórica das Práticas de Letramentos Críticos

No Brasil, tem-se emergido a necessidade de estudos focados na forma de pensar, ensinar e aprender línguas na contemporaneidade (Jordão, 2013; 2014; Silva & Lászar-Alarcón, 2016; Silva; Guedes, 2018; Siqueira, 2011, dentre outros.). Pode-se destacar que “[a]prender e ensinar línguas não é algo fácil de fazer, mas sim é um grande desafio, imposto na contemporaneidade, para professores, alunos e instituições, tendo em vista, entre outros, as diversas abordagens, técnicas, métodos e teorias disponíveis” (Silva; Guedes, 2018, p. 54).

Vale destacar que segundo Santo e Silva (2017, p. 64) “o termo bi/multilíngue já é adotado (não sem restrições) para definir tanto sujeitos quanto sociedades marcadas pelo contato linguístico. O termo *bilíngue* é usado para designar sujeitos que usam duas línguas, enquanto *multilíngue* é usado para os que usam três ou mais línguas (KEMP, 2009)”. Ou seja, cabe mencionar que o projeto monolíngue tende a dificultar a investigação sobre o potencial das práticas de sujeitos bilíngues dentro e fora da sala de aula. (Canagarajah, 2011). Nesse sentido, Canagarajah (2013) recorda que o paradigma monolíngue é formado, dentre outros elementos, pelas ideias de: a) uma língua = uma comunidade; b) uma língua equivale a uma identidade e a uma cultura; c) as línguas são puras, e d) a comunicação é baseada na gramática mais do que nas práticas sociais.

Seguindo essa lógica do multilinguismo³ aos estudos dos letramentos, acrescente-se à discussão que Silva Júnior (2017), em estudo sobre o *letramento crítico na formação inicial de professores de língua materna e adicional*, enfatiza que a formação do professor deve adotar num contexto específico, a práxis onde o docente estará substancialmente levado a saber lidar com os mais distintos recursos tradicionais e atuais de língua(gem) e cultura em sala de aula. Nesse sentido, é necessário concordar com Mercado (1999) ao fato de que

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (Mercado, 1999, p. 12).

Pode-se dizer que com o uso de tecnologias e recursos pedagógicos de línguas estrangeiras, ou seja, “a aprendizagem tende a se desenvolver com base em processos cognitivos interacionais, onde alunos e professores se emancipam como sujeitos em sala de aula” (Silva Júnior, 2017, p. 237). Cabe mencionar que segundo Santos (2013, p. 3): “[a]s pesquisas voltadas ao ensino de língua adicional e a formação de professores (Motta, 2008; Mattos; Valério, 2010; Brydon, 2011 e outros) têm contribuído cada vez mais para a produção teórica e para a construção de práticas do professor”. Apesar disso, verifica-se, a princípio, que toda essa produção semelha ainda não ter irrompido as paredes que afastam as teorias e as

³ O multilinguismo está se tornando um fenômeno social regido pelas necessidades da globalização e da abertura cultural. Graças à facilidade de acesso à informação causada pela Internet, a exposição das pessoas a múltiplas línguas está ficando cada vez mais frequente e provocando, portanto, a necessidade de aprender diferentes línguas. As pessoas que falam mais de dois idiomas também são chamadas de políglotas.

práticas dos professores.

Nesse diapasão, verifique-se que Cervetti, Pardales e Damico (2001), entendem que a abordagem do *letramento crítico* (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. Ou seja, Menezes de Souza (2011), ao redefinir o conceito de *letramento crítico*, expande a visão de crítico lembrando o conceito de ler o mundo de Freire. Para o autor, se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, talvez pudéssemos impedir conflitos tão intensos em nossas sociedades.

Em suma, analisando todos os artigos coletados à luz de uma investigação crítica, constatou-se que, de fato, o significado de *letramento crítico*. Por isso, o que segue segundo Luke e Frebody (1997):

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

Por isso, neste estudo, observa-se ser relevante. Além disso, é fundamental salientar que a formação de professores de inglês sob o condão da importância de uma língua responsável pela proliferação da informação internacional, em distantes esferas, materializa-se em um amplo desafio atualmente (Pallu, 2016). A área da Linguística Aplicada (LA) tem colocado seus trabalhos voltados para este assunto nos últimos anos, multiplicando-se as diferenças para o ensino de inglês como uma língua franca (Jenkins, 2008) com a finalidade de tornar a aprendizagem do inglês democrática e significativa aos alunos/as, principalmente aos falantes e usuários não nativos (El Kadri, 2011; Pallu, 2013; 2016).

Saliente-se que o papel dos professores de línguas estrangeiras como uns mediadores interculturais, segundo Fontana (2017, p. 52):

Isso significa que o docente que ensina línguas é um construtor de pontes. Ele precisa estabelecer os caminhos para que seus alunos, imersos em uma determinada cultura, possam tocar com as pontas dos dedos e, mais tarde, apropriar-se inteiramente de uma nova ou de novas culturas. São novas maneiras de pensar e sentir. Para ser capaz disso, o mesmo professor precisa ter muita clareza sobre sua própria cultura, sobre a cultura de seus alunos e a cultura dos povos cuja língua estuda. Só assim, conhecendo e respeitando o que pertence ao outro, ele consegue mostrar o caminho para que seu aluno, sem se sentir agredido, transponha a ponte e encontre prazer e conhecimento na cultura alheia (Fontana, 2017, p. 52).

Para tanto, essa consciência dos professores de línguas estrangeiras só pode ser desenvolvida em consonância de uma formação que os assentem desde o início de sua experiência docente em contato com os mais diferentes tipos de seres humanos e suas

necessidades particulares. Para tanto, é necessário pensar que “a grande tarefa de todo professor de LE, qualquer que seja o idioma, é a de construir e balizar um percurso de aquisição-ensino-aprendizagem da língua-alvo que permita paulatinamente ao aprendente engajar-se e engajar outros em seu discurso, produzindo e comunicando sentidos” (Silva, 2014, p. 7).

Este estudo configurou-se como uma revisão sistemática aplicada que consiste em um tipo de investigação, baseada na revisão de literatura, em que o/a pesquisador/a (Paiva; Lima, 2018), a partir de uma questão de pesquisa começa o mapeamento e avaliação das produções acadêmicas acerca do assunto investigado e, deste modo, as revisões são, em geral, descrições das contribuições feitas por diversos autores em um campo de estudo (Fink, 1998; Hart, 1998).

Assim, adotou-se, neste estudo, as seguintes etapas para o processo de revisão sistemática da literatura (RSL), a saber:

Figura 1

Descrição das etapas da revisão sistemática de literatura



Fonte: Silva e Bottentuit Junior (2017, p. 269).

Consoante as etapas da RSL, este estudo foi desenvolvido com o intuito de alcançar uma aproximação com o tema por meio da análise de 05 estudos existentes acerca do tema: Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação de professores, nas áreas vinculadas a Letras, Linguística e Educação, disponibilizados em três bases de dados: *Google Acadêmico*, *Scielo*⁴ e *Periódicos Capes*⁵. Veja o quadro a seguir:

⁴ Para mais informações, ver: <https://search.scielo.org>. Acesso em: 25 jun. 2025.

⁵ Para mais informações, ver: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2025.

Quadro 1

Etapas adotadas no processo de revisão sistemática da literatura

1 - OBJETIVOS	Analisar as metodologias de ensino em produções científico-acadêmicas, buscando compreender como estão sendo trabalhados na educação as práticas de letramentos críticos em atividades de língua inglesa no contexto da educação brasileira;
2 - EQUAÇÕES DE PESQUISA	Expressões como: “Letramento(s) Crítico(s)”, “Tecnologias”, Ensino e Metodologia de Língua Inglesa” aliadas à “Formação de Professores”;
3 - ÂMBITO DA PESQUISA	Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes;
4 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	Artigos publicados em revistas e eventos científicos, em periódicos acadêmicos, todos em Língua Portuguesa, realizados entre os anos de 2017 a 2019, empíricos ou teóricos, mas que sejam voltados para o desenvolvimento em sala de aula com enfoque para o estímulo à leitura e escrita com o uso de Tecnologias na Educação e áreas afins;
5 - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO	Artigos fora do campo educacional, que não foram publicados em revistas científicas e escritos em língua estrangeira; dissertações de mestrados e teses; Documentos ou artigos advindos de blogs ou outras ferramentas da web social não publicado em veículos acadêmicos;
6 - CRITÉRIOS DE VALIDADE METODOLÓGICA	Verificação dos critérios de inclusão e de exclusão;
7 - RESULTADOS	Registro de todas as etapas da pesquisa;
8 - TRATAMENTOS DOS DADOS	Escolher, sintetizar, descrever e analisar criticamente os dados.

Fonte: Adaptado de (Costa e Bottentuit Junior, 2016, p. 9-10).

A seleção das três bases de dados é explicada pela finalidade de concretização de uma busca sólida e abrangente sobre o assunto e também pelo objetivo de que estas bases permitam o acesso aos textos de maneira plausível, bem como os seus percursos de publicação.

Desta forma, o cotejamento foi realizado através da investigação avançada nas três bases de dados de trabalhos produzidos, entre os anos de 2017 a 2025, em língua portuguesa e que abordavam a utilização dos *letramentos críticos* com enfoque para o *ensino de língua inglesa* e *formação de professores* no Brasil, sobretudo nas áreas da Educação, Letras e Linguística das bases de dados a serem investigados, cada qual com seus critérios específicos. A tabela, a seguir, demonstra o levantamento dos trabalhos encontrados:

Tabela 1

Bases de dados, descritores e quantitativo de trabalhos encontrados e com foco temático relacionados

DESCRITORES	BASE DE DADOS: GOOGLE ACADÊMICO – RESULTADOS	BASE DE DADOS: SCIELO	BASE DE DADOS: PERIÓDICOS CAPES
Letramento(s) crítico(s) e Língua Inglesa	2.280	4	10
Tecnologias e Língua Inglesa	9.660	2	55
Ensino e Metodologia de Língua Inglesa	7.220	1	43
Formação de professores e Língua Inglesa	8.470	4	42

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do critério da relevância na base de dados *google acadêmico*⁶, por exemplo, verifica-se um quantitativo de aproximadamente 15.800 resultados (0,06 s) para o descritor “Letramentos Críticos e Língua Inglesa”, apenas no recorte temporal de 2017 a 2025. Além do mais, quando se inclui o termo “Formação de professores e Língua Inglesa”, encontrou-se aproximadamente 15.800 resultados (0,04 s), porém poucos são as evidências quanto a formação de professores de língua materna no Brasil.

Esmiuçando os Resultados do *Corpus* e Discutindo as Metodologias de Ensino de Línguas

Nas outras duas bases pesquisadas, verifica-se uma maior simetria dos dados encontrados pelo fato das bases – *Scielo* e *Periódicos Capes* possuírem critérios de busca mais delineados, permitindo um filtro das informações com mais exatidão aos objetivos propostos nesta pesquisa, sendo que obtivemos apenas artigos acadêmicos procurados com as especificações que adotadas aqui, ou seja, encontramos publicações de 2017 a 2025, sobretudo na área da Educação, Letras e Linguística.

A leitura e a análise dos 05 artigos coletados podem ser evidenciadas metodologicamente a seguir:

⁶ Disponível em <https://scholar.google.com.br/letramentos>

Quadro 2

Artigos acadêmicos sobre letramentos críticos, ensino de língua inglesa e a formação de professores/as encontrados

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	REVISTA	QUALIS
1	Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos.	Motoyama, Souza & Segabinazi	2018	Revista Letras & Letras. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37870/22431	B1
2	O letramento crítico na formação inicial de professores de Língua materna e adicional.	Silva Júnior	2017	Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS). Disponível em http://brajets.com/index.php/brajets/article/view/355/220	B2
3	Letramento crítico e cidadania: possibilidades para o uso da Constituição brasileira em aulas de inglês da escola regular.	Caetano & Pinto	2018	Calidoscópico. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2018.161.09/60746161	A2
4	Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa.	Parreiras & Paiva	2018	Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308	B1
5	Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos.	Sardinha	2018	Linguagens & Cidadania. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421/pdf	B1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se que as práticas de letramento crítico no ensino de língua inglesa nos artigos analisados evidenciam que as atividades habituais escolares, acadêmicas, profissionais etc., possibilitando, pois, o estímulo e o uso de metodologias o ensino de língua inglesa na educação, bem como impulsionando a promoção dos letramentos na formação tecnológica de professores e na potencialização metodológica das aprendizagens dos muitos participantes dos estudos avaliados.

No primeiro artigo de (Motoyama, Souza & Segabinazi, 2018), observa-se que a escola deve instrumentalizar os alunos, através de um letramento crítico, para que eles não apenas recebam a linguagem de outros por um canal comunicativo, mas sim que eles possam agir sobre ela com um leque de ações qualitativas. Afinal, o letramento e o conhecimento do funcionamento das estruturas linguísticas é condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento da escrita. As autoras concluíram que metodologicamente o ensino de língua inglesa:

[...] resta aos educadores o questionamento de como fazer com que seus alunos tenham o conhecimento da língua sem o ensino da gramática normativa de modo tradicional ou sem a utilização do texto literário como pretexto para análise de qualquer natureza. Por este ângulo, é primordial ensinar aos leitores em formação a examinar como a escrita funciona e os modos como o indivíduo, ao estabelecer relações com a escrita, constrói o significado que é recortado semanticamente na linguagem (Motoyama, Souza & Segabinazi, 2018, p. 68).

Percebe-se que as práticas de letramento crítico ditas anteriormente, Silva Júnior (2017), no segundo artigo avaliado, salienta que as atividades com línguas maternas e adicionais na escola é indispensável e - ao mesmo tempo - tornou-se desafiante. Lecionar a língua por meio dos três eixos (gramática, produção de texto e literatura) vem sendo uma ocupação intensa e nem tanto benéfica, quando se trata da pequena carga horária conferida às disciplinas. Na leitura do autor,

[...] o LC exerce um papel contribuinte para a formação intelectual do sujeito-aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas, não só de língua materna e adicional, mas também em outras disciplinas, contribuição esta que requer conceber a língua como mediadora dos possíveis discursos, proporcionando ao sujeito-aluno (o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimentos) a autonomia de posicionar-se ou de se adaptar com flexibilidade as novas construções de sentidos implícitas no texto (Silva Júnior, 2017, p. 241).

Seguindo essa lógica metodológica de ensino de língua inglesa com foco no letramento crítico, Caetano e Pinto (2018) afirmam que o letramento lida com o uso social da leitura e da escrita ou com a condição de quem está socialmente em contato com essas habilidades, é crucial entender que suas práticas são ideologicamente centradas, posto que “determinadas identidades associam-se a determinadas práticas” (Street, 2013, p. 54). Nesse sentido, os autores afirmam

As atividades propostas foram desenvolvidas com o intuito de proporcionar aos alunos de língua inglesa do Ensino Médio oportunidades para conhecerem e se apropriarem de direitos constitucionais fundamentais, de forma a exercerem sua cidadania e se protegerem contra abusos ou violações de garantias oferecidas a eles e a toda a sociedade Brasileira pela CF. A decisão de traduzir a CF para o inglês surgiu da necessidade de atribuir relevância às aulas de língua inglesa da escola regular, a partir da aproximação entre a língua e a realidade dos alunos (Caetano & Pinto, 2018, p. 112).

Assim, como a iniciativa de democratização do ensino de línguas nas atividades anteriores, Parreiras e Paiva (2018, p. 85), com base em uma metodologia de ensino de LI, concluem que “[a] leitura de textos literários pode ser mais atrativa para o aluno e também ampliar suas competências no campo da oratória bem como suas habilidades de argumentação e seu letramento crítico”. Esses pesquisadores enfatizam que

[...] os alunos, sem exigência do professor, utilizaram a língua inglesa nessas interações para decidirem sobre os personagens de forma natural, o que pode ter ocorrido pelo alto grau de engajamento dos alunos na atividade de preparação para o debate. Nota-se também que o estudante KAR, talvez por ter iniciado a conversa, compartilhou com os colegas o “Guia do ‘Conselho dos Direitos dos Magos’”, mesmo o professor já tendo feito isso em momento anterior na sala de aula. Essa iniciativa pode ser interpretada como agenciamento⁷ do aluno no processo de aprendizagem (Parreiras & Paiva, 2018, p. 85).

No último artigo, fechando a análise sistemática de literatura, Sardinha (2018, p. 1), verificou que “[...] o Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”. Esta pesquisadora entende que o LC incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que eles foram elaborados. Observa-se, por fim, que

A atuação do professor é de vital importância no fazer pedagógico, uma vez que cabe a esse profissional, dentre outras funções, ser mediador na formação de cidadãos e futuros profissionais, agentes sociais: “[...] Daí a importância de os professores levarem os alunos a questionarem as relações culturais, históricas e sociais durante o trabalho com os textos. Não fará muito sentido, para o aluno, utilizar o texto apenas para destacar aspectos linguísticos da língua” (Sardinha, 2018, p. 11).

Pode-se, em resumo, salientar que assim como os demais autores e autoras o desenvolvimento de práticas de letramento crítico está atrelado ao ensino de língua inglesa, ou seja, na análise de Sardinha (2018)

Em atividades de LC, a opinião do professor sobre determinado tema não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo envolvido nas discussões acerca do texto. O cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Questionar não para criticar (no sentido de dizer eu estou certo, você está errado), mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que contribui para que ele pense e aja de determinada maneira (Sardinha, 2018, p. 12).

Enfim, o LC aponta, então, às compreensões das díspares perspectivas com o desígnio de contribuir para uma sociedade mais digna e igualitária, que reverencia e exalta a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos). Em resumo, seguindo o pensamento de Leffa (1988), para se descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada, logo estudar sistematicamente as práticas de letramentos críticos no contexto da educação básica favorecem aos alunos/as uma formação crítica, moderna e engajada.

Dessa forma, como ensina Leffa (1988), abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado - são apenas alguns exemplos.

Acrescente-se, portanto, que “[o] ensino de línguas mediado pelos diversos métodos, técnicas, teorias e abordagens não podem negligenciar que a interação entre sujeitos e esses elementos com o mundo faz parte do universo humano, não somente para o ensino de línguas, mas para a sua vida de forma geral” (Silva & Guedes, 2018, p. 57).

Considerações Finais

Diante do exposto, as evidências e as ocorrências resultantes da análise sistemática de cada artigo estudado, mostraram que ainda há poucos trabalhos (Etano; Pinto, 2018; Motoyama; Souza; Segabinazi, 2018; Parreiras; Paiva, 2018; Silva Júnior, 2017; Sardinha, 2018), publicados no Brasil sobre a relação dos letramentos críticos, ensino de língua inglesa e a formação de professores, disponíveis em língua materna nas bases online de pesquisas avaliadas, tanto no *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Periódicos Capes* foram achados poucos artigos de maior avaliação pelo *Qualis/Capes*.

Considerando as perspectivas adotadas, tendo em vista uma das alternativas possíveis para se repensar o ensino de língua inglesa, estudos sobre multilinguismo e letramentos críticos têm oferecido novos olhares sobre as práticas de (futuros) bilíngues e reconfigurado o discurso monocêntrico que ainda persiste nas salas de aula (Santo; Silva, 2017). Compreende-se, portanto, que o trabalho com estratégias de comunicação é uma forma de preparar os aprendizes de língua inglesa para a natureza multilíngue das interações (Murray, 2012). Sob essa ótica, essa prática auxilia o aluno-aprendiz a empregar qualquer recurso que esteja à sua disposição para estabelecer inteligibilidade (Santo; Silva, 2017).

Os artigos analisados apresentam tanta qualidade nas metodologias de ensino e aplicação de línguas como trabalham uma perspectiva do multilinguismo de fazer com que os atores da comunidade escolar se tornem capazes de usar criticamente a língua em práticas sociais efetivas conforme suas necessidades languageiras no mundo globalizado. Ressalte-se, portanto, que a aplicação de uma revisão sistemática favorece a comparação crítica de concepções de ensino de línguas e práticas de uso de tecnologias no desenvolvimento do letramento crítico dos sujeitos aprendentes da educação básica.

Até porque a função dos/as professores/as como mediadores/as que ajudam o desenvolvimento do LC no alunado, pauta-se em uma relação dialógica e dialética, de forma preponderante, visando formar cidadãos críticos que possam apreender que os textos não são neutros e que foram produzidos com objetivo e contexto sócio-histórico situado (Sardinha, 2018). Cabe acrescentar que “[a] reflexão só emerge na vida de um professor (no caso de línguas estrangeiras) quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação” (Silva, 2014, p. 6).

Conclui-se, portanto, que as práticas de letramentos críticos em atividades habituais escolares, acadêmicas, profissionais etc., possibilitou o estímulo e o uso de metodologias o ensino de língua inglesa na educação, bem como impulsionou a promoção dos letramentos na formação tecnológica de professores e na potencialização metodológica das aprendizagens dos diversos participantes dos estudos avaliados, culminando em aprendizados de línguas de forma inter e multidisciplinar, integrando teoria e prática para melhor formação humana, tecnológica

e profissional em um mundo cada vez sem fronteiras culturais e bombardeado por diversas identidades linguísticas, questões políticas e conflitos entre sujeitos da linguagem, dessa forma “é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação” (Rajagopalan, 2003, p.70).

Referências

- Bottentuit Junior, J. B., & Santos, C. G. (2014). Revisão Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, 8.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Canagarajah, S. (2013). *Translanguaging practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Cervetti, N., Pardales P., & Damico, G. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 1-16.
- Costa, L. M., & Bottentuit Junior, J. B. (2016). Narrativas digitais na educação: uma revisão sistemática das produções acadêmicas em língua portuguesa. *Revista Tecnologias na Educação*, 8(17).
- Costa, E. G. M. (2012). Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, 12(4), 911-932.
- El Kadri, M. (2011). Inglês como língua franca: Atitudes de formadores de professores. In T. Gimenez et al. (Org.) *Inglês como língua franca: Ensino, aprendizagem e formação de professores*, (pp. 163-192). Pontes.
- Fontana, M.V.L. (2017). Ver vendo: A formação de professores na perspectiva do reconhecimento. In M. A. A. Celani, & B. P Medrado (Orgs.). *Diálogos sobre inclusão: Das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*, (pp. 43-62). Pontes.
- Forte, J. S. (2010). *O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: Uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças*. [Dissertação Mestrado, não publicada], Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Jenkins, J. (2008). English as a língua franca. University of Southampton, JACET 47th. *Annual convention*, Waseda University, 11-13 Sept.
- Jordão, C. M. (2014). ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), 13-40.
- Jordão, C. M. (2013). Letramento crítico: Complexidade e relativismo em discurso. In L. C. S. Calvo (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Pontes.
- Kemp, C. (2009). Defining multilingualism. In L. Aronin, & B. Hufeisen (Eds). *The exploration of multilingualism*, (p. 11-26). AILA, Applied Linguistics Series.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn, & P. Vandresen (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, (pp. 211-236). EdUFSC.
- Lima, E. S., & Bottentuit Junior, J. B. (2015). Revisão Sistemática da Literatura: As causas da

- evasão nos cursos de graduação a distância. *Revista EducaOnline*, 8.
- Mattos, A. M. A., & Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: Lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1), 135-158.
- Menezes de Souza, L. M. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significação. In R. F. Maciel, & V. A. Araújo (Org.). *Formação de Professores de Línguas: Ampliando perspectivas*, (pp. 128-140). Paco Editorial.
- Mercado, L. P. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Edufal.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. Moita Lopes (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras.
- Monte Mór, W. (2010). *Cadernos de orientações didáticas para EJA - Línguas Estrangeiras*. SME.
- Murray, N. (2012). English as a língua franca and the development of pragmatic competence. *ELT Journal*, 66(3), 318-326.
- Paiva, F. J. O., & Lima, A. M. P. (2018). Letr@mentos digit@is e a formação de professores: Uma revisão sistemática de artigos acadêmicos em língua portuguesa. *Forproll*, 2(2), 59-105.
- Paiva, F. J. O., & Lima, A. M. P. (2017). Letramentos digitais. *Linguagem & Ensino*, 20(1), 263-267.
- Parreiras, V. A., & Paiva, V. (2018). Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 17(2).
- Pallu, N. M. (2016). Um elo entre letramento crítico digital e o ensino de inglês para a formação de leitores. *Revista Digital PUCRS*, 9(2), 355-369.
- Pallu, N. M. (2013). *Que inglês utilizamos e ensinamos? Reinterpretações de professores de inglês sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. [Tese de Doutorado, não publicada], Universidade Federal do Paraná.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola.
- Ramos, A., Faria, P. M., & Faria, A. (2014). Revisão sistemática da literatura: Contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. *Revista DiálogoEduc.*, 14(41), 17-36.
- Santo, D. O. E.; Silva, R. R. (2017). Repensando o ensino de língua inglesa no Brasil: Por uma perspectiva translíngue. *Estudos Linguísticos e Literários*, 57, 59-80.
- Santos, R. R. P. (2013). O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, 34(1), 1-23.
- Silva, E. D.; Lárcar-Alarcón, Y. G. (2016). Eu ensino, tu ensinas, ele ensina e nós aprendemos: Diferenciação do ensino de português como língua materna (L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). *Revista Anhanguera*, 16(1), 43-51.
- Silva, E. D.; Guedes, S. M. R. (2018). O que (não) pensar ao ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: (In)certezas dos percursos. *Revista Falange Miúda (ReFaMi)*, 3(2).

- Silva, E. D. (2014b). Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Línguas & Letras*, 15(31), 1-20.
- Silva, E. C., & Bottentuit Junior, J. B. (2017). Multiletramentos e práticas com tecnologias digitais: Uma revisão Sistemática da literatura em dissertações de mestrado. *Revista Intersaberes*, 12(26).
- Silva Júnior, S. N. (2017). O letramento crítico na formação inicial de professores de língua materna e adicional. *Cad. Ed. Tec. Soc., Br. J. Ed., Tech. Soc.*, 10(3), 236-246.
- Siqueira, S. (2011). Inglês como Língua Franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In T. Gimenez, L. C. S. Calvo, & M. S. El Kadri (Orgs.). *Inglês como Língua Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Pontes.
- Street, B. (2013). Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base de comparação com o Brasil. *Cadernos CEDES*, 33(89), 51-71.
- Tonelli, J. R. A., & Quevedo-Camargo, G. (2018). Teaching EFL to children: Reflections on (future) teachers' language assessment literacy. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 17(1).
- Thorpe, R. et al. (2005). Using knowledge within small and medium sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 257-281.