**EDUR • Educação em Revista.2026;42;e61981**
**DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469861981**
**Preprint: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13012**

**https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/**

**ARTIGO**

# PERSPECTIVAS PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO ATUAL: LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO CRÍTICO EM DISCUSSÃO[1]

**KEILA MENDES DOS SANTOS** [1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3424-1067
kmendes@uneb.br

[1] Universidade do Estado da Bahia. Caetité, Bahia (BA), Brasil.

**RESUMO:** Este estudo teve por objetivo analisar de que forma os letramentos digitais e críticos foram mobilizados ao longo da elaboração de uma unidade didática para aula de inglês sob perspectivas críticas, visando contribuir para a formação cidadã e linguística dos aprendizes e dos futuros docentes de Língua Inglesa. A problemática norteadora pautou-se no seguinte questionamento: de que forma os letramentos digitais e críticos foram acionados durante o processo de elaboração de recursos didáticos para ensino de língua inglesa? Nesse contexto, trata-se de uma pesquisa-formação, a qual foi desenvolvida com estudantes de Licenciatura em Letras Língua Inglesa na modalidade de curso de extensão. Os resultados apontaram que o processo de criação dos recursos exigiu dos estudantes letramentos digitais para elaboração de vídeos, *podcasts* e hipertextos digitais, bem como letramentos críticos diversos nos momentos de seleção, análise e escrita dos textos e das atividades propostas. Os achados de pesquisa evidenciaram a necessidade de formação adequada para que os futuros docentes possam instigar essas posturas críticas em suas aulas a fim de promover um ensino de línguas que transcenda a transmissão de conteúdo.

**Palavras-chave:** letramento digital, letramento crítico, ensino de inglês, recursos didáticos.

## PERSPECTIVES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE CURRENT CONTEXT: DIGITAL LITERACY AND CRITICAL LITERACY UNDER DISCUSSION

**ABSTRACT:** This study analyzed how digital and critical literacies were mobilized throughout the development of a teaching unit for English classes from critical perspectives, aiming to contribute to the citizenship and linguistic development of learners and English language teachers education. The guiding problem was based on the following question: how were digital and critical literacies activated during the process of developing resources for English teaching? The study was a qualitative research, characterized

[1] Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

as research-formation, conducted with undergraduate students in English Language. The results indicated that the process of creating the resources required students to develop digital literacies as well as various critical literacies in the selection, analysis, and writing of the texts and proposed activities. The research findings also highlighted the need for adequate preparation so that future teachers can instigate these critical perspectives in their classes, aiming for a language teaching process that transcends content transmission.

**Keywords**: digital literacy, critical literacy, English teaching, teaching resources.

## PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO ACTUAL: ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN DEBATE

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo se movilizaron las alfabetizaciones digitales y críticas a lo largo del desarrollo de una unidad didáctica para clases de inglés desde perspectivas críticas, con el objetivo de contribuir al desarrollo ciudadano y linguístico de estudiantes y profesores de inglés en formación. La pregunta guía fue: ¿Cómo se activaron las alfabetizaciones digitales y críticas durante el proceso de desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés? Este es un estudio de investigación-formación realizado con estudiantes de pregrado en Lengua y Literatura Inglesas. Los resultados indicaron que el proceso de creación de los recursos requirió de los estudiantes alfabetizaciones digitales para la creación de videos, podcasts e hipertextos digitales, así como diversas alfabetizaciones críticas en la selección, análisis y redacción de los textos y las actividades propuestas. Los resultados de la investigación también destacaron la necesidad de una formación adecuada para que los futuros docentes puedan instigar estas posturas críticas en sus clases, apuntando a una enseñanza de la lengua que trascienda la transmisión de contenidos.

**Palabras clave:** alfabetización digital, alfabetización crítica, enseñanza del inglés, recursos didácticos.

## INTRODUÇÃO

Compreender as perspectivas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), na contemporaneidade é também reconhecer a complexidade de elementos envolvidos na construção de saberes linguísticos e suas conexões com aspectos socioculturais, econômicos e políticos. Isso porque, nas últimas décadas, o ensino de LI tem dialogado com outras áreas, abarcando uma visão mais ampla do campo de estudo em virtude de suscitar discussões e reflexões que extrapolam o conhecimento das estruturas linguísticas e a busca por um método.

O histórico do ensino de LI revela que, durante décadas, esse processo esteve envolto na transição entre métodos e na busca por aqueles que se mostrassem mais eficientes no desenvolvimento de habilidades linguísticas por parte dos aprendizes. Essa busca pelo método ideal, no entanto, começou a entrar em crise com o despontar dos estudos socioculturais (Finardi; Porcino, 2014), uma vez que, sob a ótica desses estudos, a língua é uma prática social, e o seu aprendizado não se fundamenta apenas em estímulos cognitivos para reconhecimento de estruturas. Em outras palavras, uma perspectiva sociocultural da linguagem reconhece que fatores extralinguísticos, a exemplo dos contextos de produção, também desempenham papel significativo ao longo da aprendizagem. Nesse sentido, a busca por um método que se aplique de maneira generalizada a qualquer contexto não se faz mais pertinente, pois, assim como os contextos de aprendizagem são diferentes, os objetivos dos aprendizes e suas necessidades também são.

Com o surgimento da internet e a possibilidade de encurtamento das distâncias entre falantes e os aprendizes de inglês, o ensino da LI entra em uma nova etapa na qual as Tecnologias Digitais da Infomação e Comunicação (TDIC) desempenham papel fundamental (Lacerda; Fabian; Schlemmer, 2017). Com os recursos disponíveis em rede, é possível maior uso de materiais autênticos em práticas

mais colaborativas e interativas, podendo ir além dos diálogos pré-elaborados dos livros didáticos, percebidos até então como forma central de promover a interação entre os estudantes na aula de LI, como pontua Paiva (2015, 2019). A autora reconhece que os ambientes digitais e sua multimodalidade textual e comunicativa oferecem oportunidades de contato mais dinâmicas, em simetria com as experiências vivenciadas pelos aprendizes com o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano.

Em concordância com os estudos socioculturais, ao tratarem dos novos letramentos, Lankshear e Knobel (2006) destacam que o ensino de línguas nas últimas décadas tem se voltado para uma nova abordagem, ampliando discussões que tratem da formação ética e reflexiva dos sujeitos, extrapolando a ênfase nos aspectos meramente linguísticos. Sob essa ótica, as novas práticas comunicativas materializadas em textos e interfaces multimodais, assim como os usos que se fazem de linguagens diversas, demandam novos letramentos, dentre eles os letramentos digitais e o letramento crítico para seleção e produção de informações.

Ao tratarmos do ensino de LI, tem sido crescente o número de estudos que ressaltam a relevância de formar o professor sob a égide de uma educação linguística crítica capaz de problematizar e de questionar aspectos referentes ao cotidiano dos indivíduos (Mattos, 2018; Siqueira, 2018). A educação linguística crítica perpassa por vários conceitos e abordagens de investigação, sendo, neste estudo, compreendida à luz do letramento crítico.

Nessa perspectiva, ser crítico implica na reflexão dos fatos e textos aos quais temos acesso diariamente em sua diversidade de formatos e mídias, desde os impressos às produções e usos da linguagem que são feitos com suporte digital. Essa postura reflexiva reconhece que os textos não emergem em um vácuo ideológico, estando sempre situados sócio-historicamente e fundamentados em aspectos culturais, políticos ou mesmo por um sistema de crenças que interagem entre si (Bacalá; Murta, 2016; Santos; Ifa, 2013).

No caso específico da LI, um processo de formação para educação linguística crítica envolve a discussão e a problematização das particularidades de aprender uma língua com *status* de hegemônica e as relações de poder, em suas instâncias econômicas, políticas e culturais, que aí se estabelecem (Pereira, 2018). Esses aspectos podem ser evidenciados com a BNCC e as últimas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de inglês. A escolha pela língua estrangeira a ser adotada, antes das mudanças na lei, ficava a cargo da comunidade escolar com base em suas necessidades. Mesmo que em muitos casos a opção de determinadas instituições já fosse pelo ensino de inglês, a obrigatoriedade desse idioma e o fato da BNCC mencionar a sua aprendizagem como forma de atender exigências do mercado de trabalho não podem ser encaradas como atitude despropositada, ao propagar o pensamento de superioridade de determinadas línguas em detrimento de outras.

É pertinente destacar que as transformações no âmbito do ensino de línguas têm sido impulsionadas por um pensamento decolonial que propõe uma nova visão de construção dos saberes. Para compreensão das proposicões emergentes, faz-se necessário discorrer sobre os rastros deixados pelo processo de colonização decorrido ao longo da história, destacando que, apesar de o período de colonização por parte dos países europeus ter chegado ao fim com a idependência das suas ex-colônias, os impérios ainda representam fortes influências sobre essas nações, exercendo um poder simbólico ao serem vistas como modelos a serem seguidos (Jordão, 2016).

Essa nova forma de submissão denominada de colonialidade se manisfesta ao tomarmos as nações consideradas adiantadas, de primeiro mundo, como modelos superiores de desenvolvimento, conhecimento, cultura, educação e ciência em um comportamento subserviente de eterno colonizado (Jordão, 2016; Souza Santos, 2007). As referidas nações, em sua maior parte eurocêntricas, compõem o que Souza Santos (2007) chama de Norte Global e têm sido utilizadas como referenciais centralizadores no processo de construção de conhecimentos em várias instâncias do saber. Em oposição à colonialidade, os estudos decoloniais emergiram incentivando a descentralização do Norte Global, atribuindo maior visibilidade a outras vozes, saberes e culturas ao discutir os efeitos da colonialidade em nossas práticas (Bezerra; Agra; Araújo, 2020; Jordão, 2016).

No que se refere ao ensino de LI, os traços da colonialidade se manifestam, dentre outras formas, quando tomamos o falante nativo, normalmente aquele dos Estados Unidos ou Inglaterra, como referência no padrão de fala e nos elementos culturais. Esses aspectos são propagados nos materiais

didáticos das editoras internacionais de renome, em uma postura que promove o silenciamento do inglês falado em outros países e, por consequência, da diversidade linguística, em um processo de apagamento de outras culturas (Bezerra; Agra; Araújo, 2020; Fagundes; Amado, 2020).

Em uma síntese do pensamento colonial e seus reflexos no ensino de LI, Haus e Albuquerque (2020, p. 187) apresentam alguns aspectos característicos de tais práticas, sendo eles a "[...] insistência na separação entre nativos e não nativos, a constante reprodução de modelos vindos do norte global, a ideia de que a língua inglesa carrega uma racionalidade e intelectualidade superior a outras línguas". Uma postura decolonial, por sua vez, percebe a fluência partindo das habilidades de negociação de sentidos em contextos diversos, não tomando por padrão determinado falante ou nação em específico (Rajagopalan, 2011). Com isso, provoca ainda o repensar de métodos homogeneizantes, criados para serem aplicados em qualquer contexto, desconsiderando, assim, as particularidades locais.

Souza (2018) afirma que os tradicionais métodos foram pensados em outro contexto, outro perfil sociocultural de professores e alunos, com diferentes formas de perceber e estabelecer práticas comunicativas. O autor ressalta que as atualizações nesses modelos para práticas que envolvam uma postura ativa e colaborativa tornam-se mais condizentes a uma sociedade na qual os consumidores e produtores de informação e de conteúdos se misturam em processo de construção de saberes mais ativo, no qual as tecnologias digitais possuem papel significativo. No contexto educacional e no ensino de línguas, essa mudança pode se materializar na autoria docente como forma de personalização do ensino, de maneira a atender necessidades dos aprendizes e efetuar práticas mais alinhadas com novas percepções de ensino-aprendizagem.

Para estimular a percepção da complexidade desses fatores, o professor e a escola, em sua função promotora da formação social dos sujeitos, têm papel fundamental de problematizar essas informações, estabelecendo também suas inter-relações globais e locais. No contexto da aprendizagem de línguas, o letramento crítico e os letramentos digitais possuem sua relevância, uma vez que aprender uma língua estrangeira implica no contato com culturas distintas, apresentando novas formas de ler, ser e agir no mundo em sua diversidade de classes, gêneros, crenças e construção de sentidos (Bacala; Murta, 2016).

Embora também seja papel da escola preparar os cidadãos para o trabalho, Gatti et al. (2019) destacam a relevância de que essa instituição proporcione uma formação crítica para além de uma perspectiva mercadológica de formar mão de obra atendendo às pressões neoliberais. Essas pontuações são pertinentes, principalmente no ensino de inglês, visto que o próprio texto da BNCC, ao instituir a obrigatoriedade desse idioma em detrimento de outras línguas na educação básica, situa a sua aprendizagem como forma de ingresso no mercado de trabalho.

Assim, ao tratar da formação de professores na contemporaneidade, os autores enfatizam a necessidade de instigar outros aspectos que abarquem além da aprendizagem cognitiva (conhecimento dos conteúdos), instâncias pedagógicas, metodológicas, histórico-culturais e psicossociais, bem como uma formação docente que se volte para a educação linguística crítica. Considerando que nem sempre os recursos didáticos disponíveis aos professores de LI apresentam brechas para a adoção de perspectivas críticas, a busca, seleção e a adaptação de recursos disponíveis em rede, ou em formatos impressos, tornam-se um desafio constante.

Pautado nas ponderações previamente apresentadas e visando colaborar para um ensino de Língua Inglesa crítico, que atenda as demandas da sociedade atual e promova uma formação linguística, mas também cidadã dos aprendizes, é que se pensou nessa proposta de pesquisa. Trata-se de um estudo envolvendo o contexto da formação inicial docente que teve por objetivo analisar de que forma os letramentos digitais e críticos foram mobilizados ao longo da elaboração de uma unidade didática para aula de Inglês sob perspectivas críticas. A problemática norteadora pautou-se no seguinte questionamento: de que forma os letramentos digitais e críticos foram acionados durante o processo de autoria de recursos didáticos para ensino de Língua Inglesa? Para responder ao questionamento, foi realizada uma pesquisa-formação, desenvolvida com estudantes de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas, ma modalidade curso de extensão. Na sequência, serão feitas as considerações teóricas sobre o referencial basilar do estudo, a saber, letramentos digitais e letramento crítico.

## LETRAMENTO CRÍTICO E LETRAMENTOS DIGITAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A multimodalidade textual, intensificada com o avanço das tecnologias digitais, reivindica um novo perfil leitor apto a interpretar informações escritas, vídeos, áudios, imagens, infográficos, memes, *gifs*, ou seja, uma diversidade de informações que transitam do papel às telas, produzidas e difundidas tão rapidamente que se tornam obsoletas em curto espaço de tempo. Apesar dessa ampla circulação de conteúdos, principalmente por meio da internet, Moran (2012) e Pérez Gómez (2015) ressaltam que o excesso de informações não necessariamente amplia conhecimentos, uma vez que consideram que a construção de saberes requer tempo para análise, reflexão, seleção e posterior posicionamento crítico perante ao que foi lido. O alto índice de informações que a cultura digital nos apresenta, ao mesmo tempo em que nos conecta com acontecimentos globais em tempo real, constituindo-se uma rica fonte de atualização e contato com o mundo, faz com que o leitor se perca e se distraia em conteúdos não verídicos ou em fontes não confiáveis.

Segundo Rajagopalan (2018), nunca houve uma época na qual a presença de percepções críticas e do letramento crítico, doravante LC, fosse tão necessária. Isso porque, ao facilitar a disseminação de notícias, as TDIC também apresentaram possibilidades de manipular e criar notícias, as *fake news*, que são facilmente "viralizadas" como verdades, atendendo aos interesses e demandas político-sociais de determinados grupos.

Sob esse ponto de vista, Janks (2016, p. 23) ressalta que os textos não são neutros, pois apresentam "representações parciais do mundo", não sendo, portanto, portadores de verdades absolutas. Com isso, é exigida uma postura crítica para deduzir a quais interesses determinados textos atendem e quais são deixados à margem. Perceber que os textos são política, ideológica e culturalmente situados (Santos; Ifa, 2013), fundamentados nas perspectivas, vivências e percepções de verdade de cada autor, constitui um elemento essencial para compreender os pressupostos do letramento crítico.

Nesse estudo, parte-se da compreensão de texto em consonância com Duboc (2016), para quem texto é todo e qualquer recurso utilizado na aula, bem como aqueles que circulam no ambiente escolar, seja no meio digital ou impresso, a exemplo de imagens e conteúdos verbais presentes no livro didático, conteúdos dispostos nos murais da escola, nas atividades de compreensão oral (áudios), músicas, filmes, notícias etc. Além disso, a autora destaca como texto as atitudes e posicionamentos dos aprendizes e docentes que, por não serem neutros, e sim frutos das suas relações sociais, estão sempre carregados de sentidos, podendo ser lidos e interpretados.

Logo, o letramento crítico, conceituado por Jordão (2016, p. 44) como "[…] uma filosofia de vida, de profissão de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo", não se enquadra na categoria de metodologia/método de ensino-aprendizagem, pois não estabelecem modelos a serem seguidos pelos docentes. Ao tomar por fundamento uma percepção de língua enquanto prática social e *locus* de produção de sentidos, o processo de construção de saberes, sob a perspectiva do LC, parte da problematização de situações distintas. Essa linha teórica questiona determinadas formas de ver, ser e estar no mundo, as relações de poder, as vozes que são ouvidas ou silenciadas nos textos, as hierarquias sociais e os processos de inclusão e exclusão. As referidas reflexões criam, desse modo, espaço para novas percepções do que é compreendido como senso comum, estimulando o respeito às diferenças e mudança de atitude (Janks, 2000; Jordão, 2016).

Para Santos e Ifa (2013, p.6), no letramento crítico, o texto é sempre lugar no qual as representações de instâncias dominantes são evidenciadas, constituindo "[...] produto de forças ideológicas e sociopolíticas". É a partir de interpretações críticas, problematização e questionamento das ideologias presentes nos textos que ele se torna um cenário de enfrentamentos, divergências e negociações em direção a possíveis mudanças sociais. Nesse sentido, Janks (2017) ressalta a importância de lermos não apenas "com" mas também "contra" o texto. Ler com o texto é partir da ótica das concepções dominantes e dos padrões instituídos tidos como certos e legítimos. Ler contra o texto, por sua vez, é questionar essas posições, observando o que está implícito e o papel das minorias não inclusas em determinadas concepções. A autora destaca ainda que todo texto dá voz a determinadas instâncias,

ao tempo em que esconde e/ou silencia outras, ou seja, um discurso/texto é sempre uma construção que atende determinados interesses e grupos em detrimento de outros.

Ao apresentar o conceito de crítico, Monte Mór (2015, 2018) destaca duas vertentes para interpretação dos termos, sendo elas: a *critique* e o *criticism*. O *criticism* é o conhecimento do *expert*, do especialista em determinado tópico e está associado à escolaridade e ao nível instrucional. Já a *critique*, por sua vez, são as nossas percepções críticas com relação à sociedade, independente de nível de instrução, nossas impressões sobre o mundo e o nosso entorno. É essa perspectiva de crítico, como *critique*, que está sendo enfatizada neste estudo ao tratar de letramento crítico.

Embora o LC, por não ser uma abordagem de ensino, não tenha por objetivo dizer ao docente como agir em sala de maneira a instigar atitudes e posturas críticas, Janks (2016, 2017) sugere alguns questionamentos que podemos utilizar para compreendermos melhor as forças subjacentes aos textos e seus objetivos, sendo elas:

> [...] quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Quais interesses estão sendo atendidos? (Janks, 2016, p.21).

> [...] Esses interesses merecem nosso apoio ou não? O texto está servindo aos interesses de alguns à custa de outros? Ele está servindo aos interesses do poder e, assim, marginalizando os pobres e os já excluídos. Os seus efeitos sociais serão positivos ou negativos? (Janks, 2017, p. 11).

Esses questionamentos possibilitam o nosso percurso pelo texto com um olhar atento às suas intenções, observando conteúdos explícitos e a visão de mundo e ideologias presentes nas entrelinhas, proporcionando um repensar das nossas práticas ao nos posicionarmos no lugar do outro.

Por ser uma forma de interagir com os saberes, pessoas e instituições, conforme destaca Jordão (2016), esse letramento deve emergir das problematizações, questionamentos e conflitos. Em sala de aula, os momentos de conflitos, isto é, momentos em que os aprendizes apresentam diferentes opiniões e pontos de vista sobre um mesmo tema, não devem ser eliminados ou descartados, e sim incentivados, desde que estejam pautados na ética e no respeito ao próximo. Adotar essa postura não significa apenas aceitar as diferenças ou o diferente, mas também dar-lhes voz (Ribas, 2018), de maneira que as suas percepções de mundo sejam evidenciadas.

Durante os períodos de conflitos, é relevante que sejam questionadas as relações de poder estabelecidas ou que estão postas no texto, promovendo a interação entre os estudantes e não se prendendo, apenas, a perguntas do tipo "o que o autor quer dizer". É possível destacar, por exemplo, se há, de maneira implícita ou explícita, posicionamentos que remetam ao racismo, ao sexismo ou a algum tipo de estereótipo social e excludente concernentes ao contexto de produção (Rocha; Maciel; Morgan, 2017). Para Duboc (2018), a construção de uma educação linguística crítica e do letramento crítico requer que a formação inicial de professores promova espaços em que os licenciandos possam vivenciar momentos de questionamentos das relações de poder em diversas ações cotidianas nas quais valores e percepções de mundo se manifestam. Esse processo, segundo a autora, deve envolver uma interligação entre teoria e prática, estimulando a agência do futuro profissional. Isso implica trazer para a sala de aula recursos didáticos que possam provocar tais reflexões sobre realidades diversas, contribuindo não apenas para a construção do conhecimento linguístico por parte dos alunos, como também para uma formação cidadã.

É pertinente destacar que, por melhores que sejam os recursos utilizados em sala, a crítica só irá acontecer se a abordagem adotada conduzir a esse fim, uma vez que, como pondera Duboc (2016), a crítica não vem pronta no material didático ou nos demais envolvidos no processo de construção de conhecimento (professor, alunos, instituição etc.), ela irá emergir da relação estabelecida entre essas categorias. O que materiais didáticos dessa natureza podem fazer é suscitar reflexões em seus textos e atividades, provocando debates com diferentes pontos de vista. Tal suporte auxilia o docente na adoção de abordagens de ensino-aprendizagem crítica, o que já contribui para algumas mudanças no contexto de ensino de línguas.

Na sociedade contemporânea, uma diversidade de espaço e interfaces digitais surgiram como canais para manifestar opiniões e posicionamentos de maneira que uma educação linguística crítica também perpassa pelos letramentos digitais. Zacchi (2018) destaca que essa relação entre os letramentos digitais e o letramento crítico é necessária, visto que a internet e demais espaços em rede podem ser utilizados para propagação de posturas preconceituosas, estereotipadas e excludentes. Isso porque a nova estrutura social, política, cultural e educacional, oriunda da cultura digital, tem transformado nossa forma de acessar, produzir e compartilhar informações de maneira que não era possível em outros momentos ao longo da história. A referida mudança se deve ao fato das tecnologias de suporte ao texto, em outras épocas, não proporcionarem a dinâmica da multimodalidade que dispomos atualmente nem a facilidade de acesso a conteúdos de naturezas diversas.

Considerando que os letramentos são práticas sociais e que, por sua vez, mudam conforme as sociedades e suas demandas também mudam (Lankshear; Knobel, 2006), as transformações culturais decorrentes do século XXI, bem como a constante mediação das TDIC em nosso cotidiano, suscitam letramentos digitais para utilizar, transitar, produzir e interagir em ambientes digitalizados. Os letramentos digitais envolvem, desse modo, o engajamento em práticas de construção de sentidos, mediadas por textos diversos, que são produzidos, enviados, editados em meio digital.

Embora esse seja um conceito recente, consoante Buckingham (2008, 2010), tem influências provindas das concepções dos letramentos computacional e midiático que se fundamentam no desenvolvimento de habilidades técnicas para manipular *software* e obter informações básicas como cortar, salvar, criar um novo documento. No entanto, essa visão tem adquirido novos contornos com o desenvolvimento das TDIC, de maneira que o conceito de letramentos digitais aqui adotado contempla não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas uma apropriação crítica para saber encontrar, criar, selecionar e utilizar informações e conteúdos.

Reafirmando as influências do conceito de letramento midiático, Buckingham (2010) pontua quatro elementos que considera fundamentais para a compreensão dos letramentos digitais: representação, língua, produção e audiência. No que concerne ao primeiro elementos, destaca que todas as mídias compreendem uma representação ideológica implícita ou explícita, cabendo aos usuários perceberem e refletirem quais grupos e interesses estão sendo contemplados e quais estão sendo silenciados. Já o segundo, língua, aborda os usos que fazemos dela em práticas comunicativas, ficando sob responsabilidade do leitor/usuário compreender o seu funcionamento em contextos diversos, ou seja, requer o conhecimento das estruturas e normas linguística e como adaptá-las, visto que a linguagem utilizada para interagir em *chats*, por exemplo, não é mesma de um artigo científico. No item produção, o autor ressalta a influência do que é produzido e acessado, e a necessidade de questionarmos quem está produzindo o que, para quem e com qual propósito. O elemento produção trata da adequação ao público, segurança de dados e apelos comerciais presentes nos conteúdos. Por fim, a audiência envolve o acesso do usuário, suas formas de navegar e interagir, considerando as diversas formas de utilização de uma mesma interface a depender do perfil do usuário.

Nesse sentido, os letramentos digitais envolvem reflexão e percepção crítica para tomadas de decisões, assim como análise do que é acessado ou produzido. Ainda que não se limite ao desenvolvimento de habilidades técnicas e instrumentais para manipular os recursos tecnológicos, essas habilidades não são descartadas, e sim ampliadas, contemplando transformações nas formas de agir e pensar. Ao abordar os letramentos digitais no âmbito educacional, Buckinghan (2008) ressalta a relevância de prepararmos os alunos para atuar de maneira crítica perante essas mídias, pois elas não são neutras, bem como não são neutros os elementos que condicionam a difusão ou limitação do seu acesso a determinados grupos sociais. Dessa forma, assim como fora da escola os estudantes utilizam a internet, computadores, celulares, engajam-se em redes sociais ou práticas de jogos digitais como meios de expressão sociocultural, o autor enfatiza a pertinência da escola adotar os referidos recursos sob a mesma ótica, isto é, como uma maneira de mediar as representações de mundo e suas vivências experimentando e explorando recursos.

Dias (2012) apresenta os letramentos digitais como elemento necessário à formação do professor de inglês na/da cultura digital. Destaca a importância de não apenas preparar esse profissional para a manipulação técnica de interfaces, mas também para um uso que envolva experimentação, seleção

e análise crítica de aparatos e interfaces, levando em conta que as telas e os ambientes digitalizados tornaram-se espaços relevantes de usos e construção de linguagens nas práticas sociais da contemporaneidade. Todavia, a autora salienta que, no contexto brasileiro, muitos professores ainda não possuem expertise para uso desses recursos em consonância com uma educação linguística crítica, o que se configura como uma lacuna em seu processo formativo. Em conformidade com essa realidade e com a pretensão de intervir frente a tal situação, é que se pensou nesta pesquisa envolvendo a formação para autoria de recursos didáticos com perspectivas críticas, mediante o uso das TDIC. Dessa maneira, na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos do estudo, as etapas do curso de extensão, *lócus* do estudo, e os materiais que foram elaborados pelos participantes.

## METODOLOGIA

O estudo ora proposto trata de uma pesquisa-formação de caráter qualitativo. Segundo Gibb (2009), a pesquisa qualitativa requer uma maior aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo por meio da análise de experiências, documentos, interações, buscando diversos meios de explicar e entender acontecimentos socioculturais de determinados grupos e indivíduos. Partindo dessa percepção, a pesquisa-formação se faz apropriada para essa proposta de estudo, uma vez que, para Nóvoa (2004, p. 15), a pesquisa-formação é "[...] um processo de produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelos docentes", o que sugere uma íntima relação desse tipo de investigação com as experiências.

A pesquisa-formação tem por objetivo investigar o universo da atividade docente, principalmente em contextos formativos, tomando por fundamento suas vivências, tendo sua origem nas problemáticas vivenciadas nas práticas do professor pesquisador e as possíveis mudanças efetuadas nos contextos investigados (Santos, 2019). Por envolver uma intervenção em determinadas realidades, a pesquisa-formação está inserida no âmbito das pesquisas aplicadas, participativas e colaborativas com fortes influências da pesquisa-ação.

A pesquisa-formação realizada neste estudo teve como *locus* o curso *online Tecnologias digitais e ensino de língua inglesa crítico*, e os participantes foram estudantes de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, devidamente inscritos no referido curso. Considerando que a proposta final do curso envolvia a elaboração de uma unidade didática, o estudo teve por objetivo analisar de que forma os letramentos digitais e críticos foram mobilizados ao longo da elaboração desse recurso. A problemática norteadora foi pautada no seguinte questionamento: de que forma os letramentos digitais e críticos foram acionados durante o processo de elaboração de recursos didáticos para ensino de Língua Inglesa? No intuito de responder ao questionamento, os participantes foram instigados a se engajar em práticas autorais de recursos didáticos e também em momentos de reflexão sobre a formação inicial do professor de LI. Em observância aos princípios éticos, por se tratar da delimitação de um estudo mais amplo, derivado de tese de doutorado, antes de iniciar a pesquisa, o projeto foi submetido a um comitê de ética em pesquisa.

O público foi escolhido partindo do interesse e envolvimento da pesquisadora com a formação inicial do professor de LI e da necessidade de maior preparo deste futuro profissional para uso pedagógico das TDIC, com ênfase na autoria de recursos didáticos que atendam a contextos locais e globais em uma perspectiva de língua como prática social. Os dados do estudo foram coletados considerando a participação dos cursistas nas atividades propostas, como fóruns de discussão, o processo de criação da unidade didática em si e uma entrevista após a conclusão do curso. Para preservar a identidade das participantes (foram todas mulheres), elas foram identificadas por nomes fictícios de sua escolha.

Ao longo do curso, antes da etapa prática do processo de criação dos recursos, foram feitos estudos teóricos e atividades tratando dos letramentos digitais e críticos, tecnologias digitais e educação, bem como o processo de formação do professor de inglês no contexto atual. O processo de autoria das unidades, compreendendo o módulo final do curso, ocorreu em colaboração, devendo apresentar, dentre outros itens, um hipertexto, um vídeo e um *podcast* sobre uma temática à escolha do grupo, de maneira que instigasse problematizações e percepções críticas sobre determinadas realidades em materiais didáticos para a aprendizagem da língua inglesa. Neste estudo, a autoria colaborativa é percebida como o

processo de criação em grupo, envolvendo troca e socialização entre os pares no intuito de alcançar objetivos em comum, conforme pontuam Dias (2012), Cunha (2016) e Demo (2015), sendo o percurso de criação tão relevante quanto o produto final idealizado.

É preciso salientar que todos os recursos criados deveriam apresentar propostas de atividades, suscitando problematizações e proposições críticas envolvendo o tema central selecionado para a unidade didática. O material criado poderia conter outros recursos extras além daqueles de autoria das participantes, como *links* de acesso para sites, vídeos, músicas etc., desde que devidamente referenciados e em observância aos direitos autorais.

## As unidades didáticas criadas

A materialização das unidades didáticas elaboradas pelos grupos ocorreu mediante uma produção contendo som, imagens, *links*, vídeos, áudios, constituindo, em sua totalidade, um hipertexto multimodal. Os temas selecionados trataram sobre: uso de redes sociais para aprendizagem de inglês; padrões sociais e como eles afetam a vida das mulheres; questões raciais e a necessidade da representatividade negra.

As atividades envolveram discussões, diálogos, debates, trabalhos individuais e em grupo, músicas, interpretação de textos e pesquisa, transitando por ambientes multimodais por meio de *links* para sites, áudios, vídeos e plataformas de *streaming*. Alguns grupos trouxeram a abordagem de conteúdo gramatical, contextualizando com a temática em evidência na unidade, visto que não é uma pretensão excluir os referidos conteúdos ao suscitar o ensino crítico de línguas, e sim não limitar a aprendizagem ao entendimento desses aspectos. Todos os recursos como texto escrito, vídeo e áudio foram elaborados em LI, podendo as participantes fazer uso de tradutores e demais recursos que julgassem necessários, visto que muitas delas ainda se sentiam inseguras quanto ao seu conhecimento linguístico do idioma. A seguir, apresento as unidades que foram criadas.

## Unidade didática: *Social standards and their effects on women's lives*

A unidade de título *Social standards and their effects on women's lives* problematizou padrões sociais de beleza e comportamentos impostos pela sociedade e como afetam a vida das mulheres. Teve como objetivos refletir sobre padrões de beleza; debater os padrões sociais e seus efeitos na vida das mulheres; descrever as características da mulher padrão e não padrão de acordo com o que a sociedade impõe; entender a luta das mulheres e seus desafios contra os padrões sociais; e elaborar texto no presente simples. O grupo iniciou a unidade com várias imagens de mulheres com diferentes tipos de belezas e culturas, posicionadas ao lado de questionamentos sobre o que seriam padrões de beleza, corpo perfeito, o que é ser bonito, o que é beleza.

Na sequência, apresentaram uma atividade com o videoclipe da música *Sit Still, Look Pretty* da cantora Daya (2015), que retrata o fato das mulheres lutarem para serem o que quiserem e não apenas seguir regras e padrões de comportamentos impostos. Propuseram uma atividade de preenchimento de lacunas com a música, utilizada na condição de texto oral, e levantaram alguns questionamentos sobre as dificuldades na luta contra os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. O texto escrito elaborado pela equipe foi um poema de título *Why do I need to be pretty*?, que problematizou as concepções de beleza e as cobranças implícitas ou explícitas para que as mulheres se encaixem nesses padrões. Após a leitura do poema e levantamento vocabular, foi sugerida uma discussão em grupo sobre padrões de beleza que conhecem e por que esta cobrança é mais intensa com as mulheres.

O vídeo, recurso textual imagético elaborado, foi uma releitura do poema *Be a lady, they said*! (Rainville, 2020), que apresentou cenas e imagens tocantes nas quais as mulheres, componentes deste grupo, recitaram falas comumente difundidas na sociedade sobre o que seria um "comportamento ideal para uma mulher", uma *lady,* no que concerne a roupas, cabelo, corpo e relacionamentos e a necessidade de romper com essas convenções que segregam e limitam os papéis e lugares ocupados pela mulher na sociedade. Após a leitura do vídeo, o grupo suscitou um debate sobre as fotografias postadas em redes sociais e sua originalidade que provocam no usuário o desejo de alcançar um padrão de beleza nem

sempre real. Destacaram o papel dos editores de imagens neste âmbito, ao tempo em que apresentaram alguns que são comumente utilizados para editar e alterar fotos em redes sociais e questionaram se os alunos conhecem e utilizam esses recursos em suas fotos e quais as razões.

No *podcast*, foi abordado como os padrões de beleza se instauraram ao longo da história, salientando que é preciso se atentar ao fato de que muitos dos discursos hegemônicos que ditam padrões a serem seguidos, assim como modas e normas que são muitas vezes internalizados de maneira natural, são construções socioculturais que mudam de tempos em tempos e de uma cultura para outra. Ressaltaram a importância do amor próprio e autoaceitação, independente de padrões, e terminaram com uma autoavaliação, analisando o nível de envolvimento e satisfação com a unidade, utilizando *emoticons*.

**Unidade didática: *Black is power***

A unidade didática *Black is power*, ao discutir o papel da representatividade negra na nossa sociedade, teve por objetivos apresentar traços étnicos-raciais afro-descendentes através da Língua Inglesa em uma visão crítica; estabelecer conexões entre linguagens e ciências humanas; promover o empoderamento da cultura afro através de fatos, vídeos e personalidades históricas e contemporâneas; trabalhar as quatros habilidades linguísticas voltadas para a língua inglesa, bem como elementos gramaticais; e refletir sobre os processos históricos e as relações de poder. O texto escrito elaborado pela equipe evidenciou o fato de termos, atualmente, representantes da comunidade negra em todo o mundo e a relevância dessa conquista diante da escravidão vivenciada pelos negros ao longo da história.

O grupo apresentou na sequência um breve histórico do Continente Africano e as lutas travadas na busca por igualdade de direitos e a importância do empoderamento e representatividade dos afrodescendentes. Destacaram um quadro com imagens de várias personalidades negras, nacionais e internacionais, e lançaram questionamentos sobre quem seriam e o que fizeram de relevante. Após discussão sobre a vida das referidas personalidades, foi disponibilizada uma nuvem de palavras para estabelecer relações entre alguns vocábulos com a vida das pessoas apresentadas anteriormente. Em outra produção escrita, destacaram a luta antirracista e o movimento *Black Lives Matter* e uma atividade de múltipla escolha referente ao texto, seguida de uma linha de tempo sobre a vida de Martin Luther King e uma atividade de interpretação de texto.

O vídeo elaborado pelo grupo apresentou a questão da representatividade e carência de mulheres negras no poder, mostrando a biografia de mulheres negras que lutaram e lutam por essas conquistas por meio de imagens e fatos marcantes em suas histórias de vida, ressaltando o papel dessa representatividade na construção da identidade das mulheres. Partindo do vídeo com as biografias, o grupo introduziu o conteúdo gramatical *simple past*, utilizando exemplos narrados no vídeo para explicações e tarefas.

Como última atividade, foi elaborado um *podcast* de viagens no qual uma das participantes do grupo contou sobre a viagem que realizou para a África e os lugares que visitou. A participante destacou comentários e questionamentos que foram feitos por várias pessoas, como por que escolher ir para lugares da África em sua primeira viagem internacional, reafirmando o senso comum e estereótipos associando o Continente Africano à miséria e pobreza. No entanto, a viajante relatou os ótimos momentos que passou e as riquezas que descobriu nos museus e lugares que visitou. Como atividade referente ao *podcast*, o grupo levantou algumas provocações sobre o que os alunos pensam sobre a África, se conhecem algum escritor, autor, cantor africano, seus conhecimentos sobre *apartheid,* atitudes de discriminação e racismo em nosso país. Finalizaram com sugestões de livros, filmes e séries sobre o tema.

**Unidade didática: *The healthy use of social media***

A unidade didática de título *The healthy use of social media*, que problematizou o uso das redes sociais de maneira ética, responsável e saudável, apresentou como objetivos desenvolver a habilidade de uso crítico das redes sociais; aprender a filtrar conteúdos; refletir sobre como o uso das redes sociais tem sido feito e como tem afetado a vida das pessoas; aprender expressões comumente utilizadas em redes sociais; aprender como escrever um texto utilizando o *present continuous*. Ao iniciar a unidade, as

participantes lançaram alguns questionamentos sobre o uso que as pessoas fazem das redes sociais, os tipos de perfis que costumam seguir, o quão confortáveis se sentem ao postarem fotos sem edição ou filtros. Indicaram a leitura de um artigo sobre redes sociais e saúde mental , bem como uma atividade de interpretação em sequência.

Na seção em que trata de vocabulário, o grupo apresentou algumas expressões e siglas em Língua Inglesa comumente utilizadas em redes sociais e linguagem informal. O vídeo elaborado tratou das *fake news*, as notícias manipuladas, apresentando o conceito e as consequências de sua disseminação na sociedade e as suas implicações legais. Ressaltaram a importância de sempre checar as fontes para evitar que notícias dessa natureza se espalhem, indicando sites que podem ser utilizados para conferir a procedência de determinadas informações e se elas foram alteradas.

Como atividade complementar ao vídeo, o grupo criou um mural virtual no *Padlet*, no qual os alunos deveriam compartilhar casos ou notícias de pessoas que foram alvo de *fake news*. Além disso, na unidade, houve uma área na qual foram sugeridos sites que servem para checar a autenticidade das informações como forma de evitar a propagação de *fake news*. Após essa sugestão de sites, foram feitas as explicações sobre o tópico gramatical e suas referidas atividades.

O *podcast* elaborado pelo grupo abordou a cultura do cancelamento, que tem como propósito ocultar, "cancelar" pessoas ou marcas nas redes sociais, expondo e criticando determinadas posturas, sendo também uma maneira excludente de lidar com as diferenças. O cancelamento reduz a visibilidade das pessoas, podendo envolver, em alguns casos, atitudes ofensivas e ameaças, e em outros, as pessoas simplesmente deixam de seguir ou comprar determinados produtos. O *podcast* apresentou também possíveis consequências do cancelamento como o fato desta postura não possibilitar que o outro corrija erros cometidos. Em oposição ao cancelamento, o grupo sugeriu o diálogo, para tratar os diferentes posicionamentos em respeito às diferenças e ao direito de errar.

Para fechar a unidade, em uma seção denominada Realidade x Redes Sociais, as participantes sugeriram que os alunos assistissem ao videoclipe da música *Pretty hurts*, da cantora Beyoncé (2013) e, em seguida, analisassem uma postagem que destaca que nem sempre as imagens postadas em redes sociais são reais, passando diversas vezes por edições e montagens. Terminaram a unidade sugerindo o uso do aplicativo *Sounter* que favorece o aprendizado de língua por meio de músicas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tomando por fundamento a problemática e objetivos de estudo, nesta seção, serão apresentadas e discutidas as formas que os letramentos digitais e letramentos críticos foram mobilizados ao longo do processo de autoria, estejam eles presentes nas ações, posturas e escolhas das participantes, ou ainda como foram materializados nas temáticas e atividades propostas nas unidades didáticas. Assim, conforme observado na descrição das unidades, o processo de criação mobilizou diferentes níveis de criticidade, bem como a constante utilização dos letramentos digitais, seja nas temáticas abordadas ou na seleção e utilização de interfaces. Os temas selecionados e as atividades criadas trataram de assuntos como representatividade negra, uso crítico de redes sociais, o papel da mulher na sociedade atual e padrões de beleza.

Nesse sentido, todas as unidades didáticas, de maneira implícita ou explícita, apresentaram possibilidades de abordagens críticas em algum momento, seja com vídeos, imagens, textos ou *podcast*, suscitando reflexões concernentes à temática em evidência. Cabe pontuar, em consonância com Duboc (2016), que essa crítica, ou como ela irá se desenvolver, não vem pronta no material didático, este apenas abre caminhos, provocando o letramento crítico, ao problematizar determinadas situações e realidades que nos são apresentadas. É a partir do engajamento em discussões, trocas de saberes, vivências e interações estabelecidas entre professores e alunos, tendo em vista suas realidades e contextos de atuação, que, de posse do recurso didático, essa postura crítica irá se constituir.

Considerando que o LC, por não se configurar como metodologia, não apresenta regras ou parâmetros de como o professor deva agir em sala de aula, não há regras para identificar se determinados recursos e atividades estão ou não sob a sua égide. Dessa forma, para perceber como o LC foi acionado

na autoria das unidades, foram observados nos referidos recursos e no decorrer do processo da sua criação aspectos que estudiosos, como Jordão (2016), Janks (2016), Monte Mór, (2015), Santos e Ifa (2013) e Duboc (2016), apresentam como elementos constituintes do referido conceito. Logo, no que se refere ao letramento crítico, as unidades didáticas foram investigadas observando a problematização ou abertura para reflexão e abordagem (implícita ou explicitamente) dos seguintes aspectos: relações de poder; vozes ouvidas e silenciadas; hierarquias sociais; processos de inclusão/exclusão; respeito às diferenças; mudanças em determinadas esferas sociais; papel dos grupos minoritários; diferentes percepções da sociedade atual; a necessedidade de repensar posturas ao se colocar no lugar do outro; diferentes percepções de mundo; estereótipos sociais e culturais.

As problematizações das relações de poder, vozes ouvidas e silenciadas, hierarquias sociais, respeito às diferenças podem ser percebidas em vários momentos nas atividades dos recursos criados. Na unidade didática sobre o uso das redes sociais, as relações de poder podem ser problematizadas ao abordar os usos que são feitos desses ambientes e da internet para criar, manipular e propagar informações de naturezas diversas, influenciando o espaço e a visibilidade que são atribuídos a determinados assuntos e notícias em detrimento de outros. Ao tratar de *fake news,* cancelamento e os cuidados que devemos ter ao habitarmos espaços em rede, é possível refletir acerca de processos de inclusão/exclusão, respeito às diferenças, abordando também o papel das TDIC nas mudanças em determinadas esferas sociais e repensar posturas ao se colocar no lugar do outro.

As unidades sobre representatividade negra e padrões sociais abrem espaço para discussão sobre racismo, sexismo, inclusão, exclusão, vozes ouvidas e silenciadas e a necessidade de maior visibilidade da mulher negra na nossa sociedade patriarcal e ainda machista e racista. Ressaltam, ainda, a importância de extrapolarmos a objetificação do feminino com padrões de beleza nem sempre alcançáveis em detrimento de outros valores, rompendo com visões estereotipadas. A observação das unidades didáticas nos leva a perceber que o letramento crítico conforme os aspectos previamente destacados, foram mobilizados em atividades e posturas, possibilitando abertura para diálogos com outras vertentes das temáticas propostas.

No que concerne às práticas de letramentos digitais, elas estiveram presentes durante todo o momento no processo de leitura, de análise, de reflexão, de busca e de seleção do que utilizar, assim como na experimentação prática das interfaces de autoria que melhor se adequassem aos propósitos do grupo, mobilizando, dentre outros letramentos digitais citados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o letramento impresso, letramento em hipertexto, letramento em multimídia, letramento móvel, letramento em pesquisa, letramento em informação, letramento em filtragem, letramento participativo, letramento intercultural e o letramento remix.

Ao longo das produções, as participantes mostraram-se autônomas para experimentar recursos sugeridos, buscando tutoriais e demais informações para sanar dúvidas sobre a utilização. Apesar de terem à disposição uma lista com sugestões de interfaces de autoria para criação e edição de vídeos, imagens e áudios, ao proceder à criação do *podcast*, por exemplo, muitas acharam os editores de áudio indicados complexos e adotaram outros aplicativos que se mostraram mais eficientes para cumprir o propósito. Dessa maneira, pesquisaram, experimentaram e utilizaram aplicativos próprios para gravação, edição e hospedagem de *podcasts*, colocando em prática os seus letramentos digitais não apenas neste momento como em várias outras situações que exigiram seleção e uso das interfaces de autoria e aplicativos de criação e edição.

Além disso, os letramentos digitais estiveram presentes nas temáticas e atividades de algumas unidades, ao questionar e problematizar os usos que são feitos da internet e das redes sociais e os valores que são propagados por esses veículos de comunicação. Também se destacou o potencial mobilizador de saberes na cultura digital.

Em um dos fóruns apresentados como atividade do curso, após realização de algumas leituras, foi feito o questionamento às participantes sobre qual a opinião delas com relação à proposição de práticas de letramentos digitais e do letramento crítico nas aulas de inglês para as quais obteve-se algumas das respostas apresentadas em sequência.

> Acho sim relevante, pois é algo que desperta a criticidade do aluno, mostra os caminhos que ele pode tomar para saber se posicionar, ter voz diante de problemas e conflitos internos e externos. Tanto o professor quanto o uso das tecnologias digitais podem servir na condução para essa prática (M., em resposta ao fórum 3).

> A adoção de práticas pedagógicas sob uma perspectiva crítica é muito relevante, pois não basta ensinar um idioma para os alunos, eles precisam ser capazes de entender não apenas as palavras de uma notícia, por exemplo, mas sim todo o contexto que existe por trás delas, e poder comentar sobre o assunto (Moana, em resposta ao fórum 3).

> Falar sobre a adoção de práticas pedagógicas sob a perspectiva do letramento crítico é super importante porque é justamente ir contra aquilo que o sistema quer. O professor, por ter a função de promover a formação social dos sujeitos, tem o dever de estimular o letramento crítico e fazer seus alunos pensarem fora da caixinha (Comunista, em resposta ao fórum 3).

> Eu acredito que seja muito importante a adoção de um ensino/aprendizagem que tenha base no LC, uma vez que os alunos estão num espaço de construção, de desenvolvimento e de compartilhamento de saberes e informações que podem ter uma grande influência no seu crescimento enquanto cidadão. O professor (…) deve incentivar seus alunos a questionar e refletir sobre certos assuntos e, com isso, despertar o senso crítico deles (L., em resposta ao fórum 3).

> A educação precisa ser significativa e ter um propósito de formar cidadãos conscientes e motivados, portanto o letramento crítico é extremamente positivo e necessário, uma vez que envolve a análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos e práticas sociais. Os professores e os alunos podem discutir variados temas por meio das possibilidades que a tecnologia dispõe, por exemplo discutir feminismo através de um vídeo em uma aula de Língua Inglesa (Maria Pereira, em resposta ao fórum 3).

> Acredito que seja imprescindível a adoção de práticas pedagógicas sob a perspectiva do letramento crítico, principalmente no ensino de Língua Inglesa, pois (…) devemos derrubar os muros de muitos estereótipos que ainda norteiam a sociedade e principalmente quando se trata do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (Rita, em resposta ao fórum 3).

Conforme é possível observar nas falas das participantes, no que tange aos letramentos digitais e críticos, trabalhar o ensino de língua inglesa sob essa vertente é alinhar abordagens de ensino com as demandas da cultura digital, sendo, além disso, uma forma de proporcionar uma formação mais humana, na qual o professor tem papel preponderante. O letramento crítico é percebido pelas participantes como uma forma do professor auxiliar os alunos a atuarem melhor em contextos diversos, de maneira mais ativa e significativa, estimulando-os a reconhecer situações de preconceito, injustiça e opressão e a se posicionarem diante delas. Ou seja, um ensino crítico de línguas contribui não apenas para a formação linguística, como também cidadã dos aprendizes.

A proposta de construção da unidade didática sob uma vertente crítica foi pensada como possibilidade de abrir caminhos para a reflexão sobre temáticas escolhidas pelas participantes, consideradas relevantes para serem debatidas na aula de inglês sob múltiplos olhares. Finardi e Porcino (2014) destacam a necessidade de maiores investimentos na formação de professores para uso crítico das TDIC em suas práticas, já que, para elas, o uso vai além da inserção de recursos tecnológicos, contribuindo para uma reconfiguração do conceito de docência e, consequentemente, do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Na cultura digital, os usos das linguagens passam por novos delineamentos compreendendo uma multimodalidade textual mediada pelo digital, o que demanda uma formação para uso desses recursos de maneira a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem.

Em uma de suas respostas na entrevista oral, a participante Comunista chama à atenção para um aspecto pertinente ao afirmar que as discussões nas aulas de inglês que já vivenciou não alcançaram níveis profundos de complexidade. Para Mattos (2018), essa postura adotada por muitos professores é condizente com a formação que receberam, visto que muitos dos atuais professores não experienciaram um processo de preparação para atuar conforme o letramento crítico ou para uma educação linguística crítica, reproduzindo muito do que vivenciaram em sua formação. Na opinião de Comunista, por sua

vez, os professores de LI evitam trazer temas polêmicos para as suas aulas, no intuito de limitar as discussões e problematizações, mantendo certo controle do que ocorre nesse ambiente.

Raimundo e Silveira (2017) sugerem que o professor abra mão do controle e do processo de aprendizagem que tenha a sua figura no centro, mobilizando espaços e momentos que incentivem a autonomia do aprendiz de maneira que ele também possa assumir a responsabilidade e papel ativo na construção dos seus conhecimentos. Bezerra (2019), ao relatar suas experiências enquanto docente de LI, relata que, em suas aulas, sentia a necessidade de manter o controle, não se distanciando do planejado, limitando-se a abordar o que foi proposto no programa. Para a autora, esta era a sua forma de garantir o domínio da LI e evitar situações desconhecidas, principalmente as que se distanciavam do seu conhecimento linguístico. Contudo, Bezerra (2019) destaca que sua postura passou por transformações após se lançar em reflexões sobre a sua prática de maneira crítica. Tal fato evidencia que a insegurança referente aos conhecimentos linguísticos pode incorrer em limitações à prática do professor, levando-o a se manter em discussões e atividades superficiais nas quais se sentem seguros, mas que nem sempre mostram-se relevantes aos aprendizes.

Sobre esses aspectos, Kumaravadivelu (2012) salienta a importância de abrir mão do controle absoluto das situações em sala de aula e de um plano de aula rígido. Para o autor, o sucesso na aula de Inglês depende das oportunidades de aprendizagem apresentadas. Se o professor se limita apenas a seu planejamento, as oportunidades serão reduzidas, assim como o potencial da aula. Isso não significa que o professor deva abandonar seu planejamento e agir ao acaso, mas que abra espaço para o inesperado em suas aulas.

Uma abordagem de ensino na perspectiva do letramento crítico rompe com a possibilidade desse controle total, já que, ao propor interações e reflexões, os envolvidos poderão apresentar opiniões e posicionamentos divergentes, conduzindo o debate a caminhos não imaginados. Por ser uma perspectiva que envolve certos níveis de complexidade, esta contribui para que o processo de ensino-aprendizagem não se limite à transmissão de conteúdos curriculares, trazendo para a aula de Inglês aspectos dos contextos vivenciados pelos alunos, ao tempo em que aprendem um novo idioma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer uma proposta de criar recursos com o potencial de promover reflexões e posicionamentos críticos por meio das TDIC, é relevante destacar, conforme pontua Duboc (2016), que essa crítica não vem pronta no material didático, pois não são os recursos por si só, por melhores que sejam, que irão promover o letramento crítico, e sim o uso que é feito deles no processo de interação entre os envolvidos na construção de saberes. Contudo, o material didático pode auxiliar o professor a conduzir abordagens de ensino problematizadoras, trazendo para a sala de aula oportunidades de refletir sobre âmbitos diversos, tendo em vista que a escola não exclui o que acontece fora dela. A autoria desses recursos, feita pelo próprio professor e contemplando as demandas dos aprendizes, principalmente no ensino de LI, contribui para uma maior aproximação entre a realidade vivenciada por uma língua global e os contextos diversos em que ela é ensinada e aprendida.

Conforme observado, as participantes destacam a relevância de estimular o letramento crítico nas aulas de Inglês, visto que o professor também é responsável pela formação cidadã para além do ensino de conteúdos, cabendo à escola e, por sua vez, ao professor ressignificar as práticas de ensino-aprendizagem. Todavia, repensar o papel da escola e suas necessidades na cultura digital não é tarefa simples. A adoção desse posicionamento compreende aspectos como o desenvolvimento de um perfil profissional para lidar com as gerações em permanente interação em rede e a oferta de uma formação que contemple uma visão mais humana, cidadã e participativa.

Tendo em vista as exigências da cultura digital, Kenski (2012) enfatiza a relevância da existência de cidadãos dotados de posicionamentos e pensamento crítico para entender a complexidade do mundo, estando aptos a lidar com as inovações e a demasiada quantidade de informações acessadas diariamente sabendo selecioná-las de maneira eficaz. Embora o estudo reconheça, com base nas leituras realizadas, que não é o recurso didático em si que trará a crítica pronta para a aula de língua, também

entende que materiais que instiguem reflexões e problematizem determinadas situações, dando espaço para que os aprendizes apresentem seus pontos de vista, podem colaborar para a proposição de práticas de letramento crítico em sala de aula. A adoção de recursos com tais perspectivas foi vista como uma forma de auxiliar na formação cidadã dos aprendizes em observância ao papel docente na formação para a vivência em sociedade para além dos conteúdos programáticos.

## REFERÊNCIAS


BACALÁ, Valéria L. Aguiar; MURTA, Cláudia A. Rodrigues. O ensino de línguas na perspectiva da complexidade e do letramento crítico. *Revista do SELL*, v. 5, n. 3, p. 1-19, 2016.

BEZERRA, Selma Silva. Considerações acerca da teoria decolonial por meio de reflexões sobre a prática docente em língua inglesa. *Raído*, v.13, n. 33, jul./dez. 2019.

BEZERRA, Selma Silva; AGRA, Christiane Batinga; ARAÚJO, Jade Neves de Moura. Pedagogia decolonial e ensino/aprendizagem de línguas adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, junho, p. 95-106, 2020.

BEYONCÉ. *Pretty Hurts. In*: BEYONCÉ. Parkwood; Columbia, 2013.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, set./dez.,2010.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *In*: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital Literacies*: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

CUNHA, Arisnaldo Adriano. *Autoria e cooperação na formação de sujeitos nas redes* **sociais**: o caso do ENEM no Facebook. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2016.

DAYA. *Sit Still, Look Pretty*. Artbeatz, 2015.

DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A Avaliação da aprendizagem de língua e o letramento crítico: uma proposta. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.57-79.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24. *E-book*.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. [Trad. Marcos Marcionilo]. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

FAGUNDES, Isabella Zaiden Zara; AMADO, Giselly Tiago Ribeiro. ELLA - Uma proposta decolonial de ensino-aprendizagem de língua inglesa a distância. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores e Educação a Distância - CIET EnPED*, 2020, p. 1-15.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês. *Ilha do Desterro,* Florianópolis, n. 66, p.239-282, jan/jun 2014.

GATTI, Bernardete Angelina *et al. Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIBB, Grahan. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberta C.C. São Paulo: Artmed, 2009.

HAUS, Camila; ALBUQUERQUE, Mariana Lyra Varela. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. *Cadernos do IL, Estudos Linguísticos*, n. 61, p. 181-208, set. 2020.

JANKS, Hilary. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de.; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.21-39.

JANKS, Hilary. Prefácio. *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (org.). *Perspectivas críticas no ensino de línguas*: novos sentidos para a escola. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017. p. 7-14.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? *In*: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico*: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.41-53.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The word and the world: Interview to B. Kumaravadivelu. *Marcoele revista de didática ELE,* n.14, p.1-9, jan., 2012.

LACERDA, Marcelo de Miranda; FABIAN, Gabriela; SCHLEMMER, Eliane. Gamificando a prática pedagógica. *In*: EL KADRI, M, S.; ORTENZI, D, I. G.; RAMOS, S. G.M. (org.). *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores:* reorganizando sistemas educacionais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies*: everyday practices and classroom learning. Maidenhead, New York: Open University Press, 2006.

MATOS, Andréa M. de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-37. *E-book*.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramento crítico e expansão de perspectivas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.) *Letramentos em práticas na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL. R. F. (org.) *Língua estrangeira e formação cidadã:* por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 1-18.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie Christine. *Experiência de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-50.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. O uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. *In*: JESUS, M. de; MACIEL, R. F. (org.). *Olhares sobre tecnologias digitais:* linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin,* v. 18, n. 1, p. 1-26, 2019.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.) *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57. *E-book*.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. *Educação na era digital:* a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

RAIMUNDO, Clarice Maria; SILVEIRA, Karin Raphaella. Ensino de língua estrangeira, mídias digitais e o pensamento complexo. *Anais do EDUCERE,* 2017, p. 11.265-11.281.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Letramento e pensamento crítico. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Letramentos em práticas na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 55-66.

RAINVILLE, Camille; NIXON, Cynthia. Be a Lady They Said. *Girls. Girls. Girls. Magazine*, n. 3, fev./mar. 2020.

RIBAS, Fernanda Costa. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. *Domínios de Lingu@gem,* Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, jul./set. 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco; MORGAN, Brian. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. *Norte@mentos*. v. 10, n. 23, p. 64-79, out. 2017.

SANTOS, Edméa O. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rodolfo, R. Pereira; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESPecialist,* v. 34, n. 1 p. 1-23, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (org.*). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 199-210. *E-book*.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Beyond abyssal thinking: from global lines to ecologies of knowledge. *Review (Fernand Braudel Center)*, v. 30, n. 1, p. 45-89, 2007.

SOUZA, Marlene de A. Augusto. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica de. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. *E-book*.

ZACCHI, Vanderlei J. Terreno movediço da educação linguística crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:* trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 239-249. *E-book*.

**Submetido:** 26/09/2025
**Preprint:** 08/09/2025
**Aprovado:** 08/09/2026
**Editora de seção:** Adriane Teresinha Sartori

**DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**
Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

**DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**
A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.