



## LETRAMENTO CRÍTICO EM ESPAÇOS OUTROS: UMA PROPOSTA DE AULA NUMA ESCOLA PRIVADA

Lucas Natan Alves dos Santos (UFS)<sup>1</sup>

**Resumo:** No exercício docente, sobretudo nas instituições privadas, com frequência há a cobrança por neutralidade, segundo essa crença o/a professor/a necessita ser neutro/a, apagando suas ideologias e identidades, caso contrário ele/a tende a promover a doutrinação ideológica (GEMELLI, 2020; PARDO, 2019). No caso do ensino de línguas, sob essa crença, o/a professor/a deve concentrar-se numa perspectiva estruturalista, na qual o ensino da língua é focado em suas estruturas, evitando a reflexão (crítica) sobre as realidades do/as aluno/as por intermédio da língua alvo, numa aproximação com o entendimento de língua como prática social discursiva e o letramento crítico (MONTE MÓR, 2013; MATTOS; VALÉRIO, 2010). Considerando o apresentado, este trabalho possui como objetivo refletir sobre uma aula materializada no contexto de uma escola privada de língua inglesa que trouxe o letramento crítico como proposta. Em termos metodológicos, trata-se de um relato de experiência, que teve como objetos para coleta de dados o diário de campo do pesquisador-autor deste trabalho e o plano da aula em questão. A partir da reflexão realizada ao fim da descrição e análise da aula, foi possível notar o estranhamento e a resistência do aluno quanto à proposta de atividades embasadas no letramento crítico levadas para ele, contudo, no decorrer da aula, ele considerou o assunto como alusivo à sua realidade, passando a (re)pensar sobre o que era a ele perguntado ou pedido. Dado o exposto, constatou-se que o letramento crítico oportuniza um deslocamento na concepção que o/a aluno/a tem do papel que o/a professor/a tem de desempenhar, além de favorecer um (re)conhecimento da sua realidade através do processo de ensino-aprendizagem da língua, neste caso, a língua inglesa.

**Palavras-chave:** Letramento crítico. Ensino de Língua Inglesa. Escola privada. Neutralidade docente.

### INTRODUÇÃO

“Não à doutrinação ideológica na escola”, essa é uma das muitas falas que circulam nas redes sociais e manifestações de cidadãos conservadores e daqueles diretamente ligados à ideologia da (extrema-)direita no Brasil, políticos ou civis. Diante dessas falas, poderiam ser levantados questionamentos importantes: o que é doutrinação ideológica? E como ela está presente na

<sup>1</sup> Graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: [lucasnatanpopteen@gmail.com](mailto:lucasnatanpopteen@gmail.com).



escola?. Neste trabalho não vou aprofundar a discussão sobre a pergunta (e fala) apresentada, minha finalidade aqui é trazer uma discussão breve (na seção seguinte) sobre como os discursos, à (extrema-)direita, materializado nessas falas, estão imbricados na educação e, sobretudo, no exercício docente. Em seguida, trago à cena o letramento crítico, para, assim, apresentar-lhes as reflexões desta minha pesquisa/experiência.

## OS (DES)CAMINHOS DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO BRASIL ATUAL

Dos Estados Unidos à Europa, passando pelo Brasil, a extrema-direita ganha terreno e marca seus territórios dentro de regimes democráticos, que agora são um campo minado numa guerra na qual as armas de fogo foram substituídas (majoritariamente) por um arsenal bélico (digital) de desinformação – o que se convencionou a chamar de *fake news* – ideologias (dominantes), conservadorismo, saudosismo a regimes e períodos sangrentos e cruéis da História humana etc. Contudo, há diferenças e semelhanças no que diz respeito à extrema-direita no Brasil e na Europa. Löwy (2015, p. 662-663) aponta algumas dessas visões próximas e distantes diante dos dois contextos: na Europa sempre houve uma continuidade (e representatividade) de movimentos de base neofascista, enquanto no Brasil esse movimento remonta à marginalidade. Ainda para ele, no Brasil, os discursos anticorrupção contra às velhas formas de fazer política são utilizados com maior frequência, garantindo legitimidade a possíveis regimes golpistas, tendo no nosso país uma constante utopia em relação às figuras dos militares enquanto salvadores da pátria, que inexistem no continente europeu. Por fim, o autor diz que, nos dois contextos, há dois temas em que o “conservadorismo reacionário” se apoia: “a **ideologia repressiva**, o culto da violência policial, o chamado a restabelecer a pena de morte” e “a **intolerância com as minorias sexuais**, em particular os homossexuais” (LÖWY, 2015, p. 662-663, grifos meus).

Acerca deste último tema, eu adicionaria intolerância aos povos nativos, às religiões desviantes do padrão cristão, às pessoas pretas, às ideologias e classes sociais subalternas. Essa última adição é importante para entender como a extrema-direita por meio de seu conservadorismo reacionário, como diz Löwy, abre seus caminhos na educação brasileira, principalmente no exercício docente, um campo de batalhas travadas entre relações de poder, discursos e



ideologias opostos (FOUCAULT, 1996; SANTOS; MORORÓ, 2019). Em 2004, surge o movimento Escola sem Partido (ESP), de caráter conservador, possuindo como objetivo primordial a *descontaminação* da doutrinação político-ideológica impregnada nas escolas *pelos/as professores/as* (GEMELLI, 2020; PARDO, 2019). Nessa conjuntura, o ESP cobra dos/as docentes em exercício uma suposta **neutralidade** ideológica, pela qual suas aulas devem se basear e ser materializadas. Para Pardo (2019), essa neutralidade é (re)construída através de uma **descorporificação do conhecimento**, de uma visão positivista e europeia de conhecimento, em outras palavras, o/a professor/a, para exercer sua profissão, teria que abdicar de suas subjetividades, ideologias, identidades culturais, tais como o gênero, a sexualidade, a classe e a religião. Ainda, por esse viés conservador, a ideologia<sup>2</sup> é entendida como algo grave, concebida apenas como uma visão “marxista” da realidade e pertencente apenas a indivíduos “esquerdistas”, sendo, então, os propositores do ESP, a título de exemplificação, *isentos* de ideologia. Gemelli (2020, p. 289) argumenta que esse movimento defende “uma educação neutra, ao mesmo tempo em que reivindica a hierarquia estrita da família sobre a escola, ou seja, que os professores e as professoras não abordem qualquer conteúdo que seja contrário aos valores e costumes prezados pelos pais e mães”.

Entende-se, a partir do exposto, que o movimento Escola sem Partido, na prática, **tem partido**, pois suas proposições e os indivíduos com ele envolvidos buscam tomar o poder do campo de batalha, que é a escola, com a finalidade de perpetuar a ideologia dominante (ai estão incluídas as religiões cristãs, o patriarcado, a heteronormatividade, entre outros) nas políticas e práticas educacionais, principalmente na escola pública (GEMELLI, 2020; SANTOS; MORORÓ, 2019; FOUCAULT, 1996). Nessa direção, o ESP deixa de apenas ser um movimento de agentes civis e ganha força entre os agentes políticos de 2014 em diante com projetos tramitando tanto no legislativo federal quanto no nível estadual e municipal, tendo sido eleito o atual presidente do país, Jair Bolsonaro<sup>3</sup>, apoiado nesse movimento e sob um discurso conservador, à extrema-

<sup>2</sup> O site Politize! oferece uma visão ampliada sobre as diferentes versões e concepções em relação ao termo ideologia. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/o-que-e-ideologia/>>. Acesso em 26 out. 2022.

<sup>3</sup> Segundo os dados investigados e apurados pela plataforma Aos Fatos, no dia 7 de outubro deste ano, 2022, Jair Bolsonaro já havia acumulado 166 declarações falsas ou distorcidas em relação ao tema “educação” desde o início de seu mandato. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/todas-as-declara%C3%A7%C3%B5es-de-bolsonaro/?q=educa%C3%A7%C3%A3o&o=&page=19#i>. Acesso em: 27 out. 2022.

direita, de ataques à docência. Contudo, as constantes e intensificadas tentativas de naturalizar a neutralidade do/as professores/as na escola sob uma visão conservadora, sem partido, à primeira vista, escondem interesses e objetivos além dos sociais e políticos, sendo eles de caráter econômico (GEMELLI, 2020).

Para Gemelli (2020, p. 296, ênfase minha), o exercício docente e os conteúdos presentes no currículo escolar, nessa concepção do ESP, se baseiam e (re)produzem a lógica do mercado, possuindo critérios neoliberais, tais como a eficiência, a rentabilidade, o consumo, isto é, “a formação humana torna-se, primordialmente, uma **formação para a produtividade**”. Todo esse cenário influencia não apenas a prática dos/as professores/as brasileiros/as, mas também o próprio processo de formação inicial. Na sala de aula, a liberdade de expressão e de cátedra dos/as professores/as está sendo coagida até pelos/as próprios/as estudantes que, influenciados pelos pais, se enxergam como responsáveis por uma fiscalização da *neutralidade/doutrinação ideológica*. (Abaixo, a charge do cartunista Duke pode nos ajudar nesta reflexão aqui posta.) Além disso, em um relatório da organização *Human Rights Watch*, os/as professores/as entrevistados/as relataram sentir medo no que diz respeito ao tratamento em suas aulas de assuntos que pontuam os estudos de gênero e sexualidade(s) ao considerarem o cenário de ataques ao e de desacreditação do trabalho docente, relatando também processos administrativos e policiais contra eles/as (HUMAN RIGHTS WATCH, 2022).

Imagem 1:



Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/doutrinacao-por-duke/>. Acesso em: 27 out. 2022.



Já na formação docente, e até mesmo antes dela, ainda na decisão dos/as estudantes secundaristas em relação ao curso superior que optam no ENEM ou em qualquer outro vestibular, há uma crise, deveras conhecida como **crise das licenciaturas**, que não afeta somente esses dois contextos mencionados, mas afeta, de modo igual, o exercício do/a docente já licenciado/a que está em atuação (SANTOS; MORORÓ, 2019). A crise das licenciaturas possui como incentivo e seu meio de perpetuação, principalmente, movimentos como o ESP, os projetos e ataques de e políticos que têm por finalidade controlar a liberdade e a autonomia docente, além da invasão do neoliberalismo nas instituições de ensino. Esses fatores provocam um distanciamento dos jovens no que concerne à escolha pela profissão, professores/as já formados ou em formação desistem da carreira, o que já causa falta de profissionais para algumas disciplinas (SANTOS; MORORÓ, 2019; PALHARES, 2022), o que contraria a fala do presidente Jair Bolsonaro, na qual afirmou que há um “excesso” de professores/as no país (PORTO, 2021).

Sob esse prisma, a professora bell hooks (2019, p. 167) compreende que a escola é desumanizada pelo autoritarismo, que transforma o estudo (e os/as alunos/as) em “repressivo[s] e opressivo[s]”, sequestrando a democracia da educação como prática da liberdade. Concordo, nesse caminho, com Foucault (1996, p. 44), quando ele postula que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Assim sendo, me levo a questionar, entendendo que a educação, a docência e a sala de aula são espaços de materialidade das relações de poder e das batalhas político-ideológicas: como eu (ou nós), professor(es/as), que estou(amos) à margem da ideologia dominante e fora do padrão heteronormativo-branco-cristão, posso(demos) resistir através de minhas (nossas) práticas (e re-trans-formação também) diante das imposições políticas, sociais e econômicas que pretendem me (nos) neutralizar, me (nos) descorporificar? Na próxima seção, apresento o letramento crítico não para responder a essa pergunta, mas para levar a (des)caminhos para a(s) resposta(s). Ou para mais perguntas.



## À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO<sup>4</sup>

O letramento crítico (LC) manifesta suas raízes em três vertentes: a teoria crítica social, a pedagogia crítica e o pós-estruturalismo (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Essa abordagem de ensino se instaura na sala de aula concebendo-a como um espaço de luta com vista a reflexões, negociações e transformações (MATTOS; VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2013; SARDINHA, 2018) a partir da problematização do que está dito e imperturbado através da pergunta, não necessariamente para produzir respostas, mas principalmente para trazer à tona uma reflexão (FREIRE, 1996). O LC pode ser entendido, portanto, como uma abordagem que propõe uma (re)leitura de textos (no seu sentido mais amplo) e de realidades, dentro de uma contextualização sócio-histórica, se comprometendo com valores emancipatórios, democráticos e decolonizadores que objetivam uma (re/des)construção da sociedade (MATTOS; VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2013; SARDINHA, 2018). Nessa direção, a leitura (e a escrita) é (são) entendida(s) como uma prática social que não se resume(m) apenas ao texto lido (escrito, ouvido ou visto), mas vai além, lendo-se o mundo antes para lê-se a palavra depois (FREIRE, 1996). Isto é, o LC concebe o texto e a língua como isentos de neutralidade, sempre situados social e historicamente, estando permeados de ideologias e relações de poder.

A pedagogia crítica freireana é uma das bases do LC, que, de modo igual, procura evidenciar o papel de protagonismo que o/a aluno/a possui, tendo sua realidade acolhida no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, e não se trata daquela verticalizada, bancária, na qual o/a professor/a deposita o conhecimento em seus alunos/as como se fossem bancos (FREIRE, 1996). A sala de aula com alicerces no LC busca acolher a(s) realidade(s) dos/as alunos/as, como também acolher a(s) realidade(s) do Outro, para que se perceba e se olhe para as (re)existências outras através de diferentes óticas, expandindo as perspectivas e as leituras do mundo, produzindo-se, desse modo, uma cidadania ativa na qual a educação se transforma

---

<sup>4</sup> Faço aqui os meus singelos agradecimentos às professoras Ana Karina de Oliveira Nascimento e Maria Amália Vargas Façanha, ambas do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, pelo compromisso com a docência, com a sociedade e, em especial, com minha (trans)formação, que se deu concomitantemente a um período marcado pela desumanidade humana do governo Bolsonaro. Agradeço por apresentarem a mim o letramento crítico e as possibilidades que essa forma de (trans)formação pode trazer à sala de aula e à nossa sociedade como um todo.



na própria prática libertadora e democrática (MONTE MÓR, 2018; FREIRE, 1996; hooks, 2019).

O letramento crítico se apresenta como um ramo frutífero no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo a língua inglesa, que hierarquiza e exclui ao mesmo passo que pode horizontalizar e incluir. Durante décadas, e ainda defendido pela extrema-direita, o ensino-aprendizagem de línguas esteve atrelado ao estruturalismo, a partir do qual a língua deve ser ensinada por meio de sua estrutura (gramatical) a fim de servir somente à comunicação. Propor, entretanto, o LC nas e às próprias práticas pedagógicas é um exercício de confrontação entre as vertentes neoliberal e emancipatória (SARDINHA, 2018), entre o pessoal e o profissional, porque na ótica positivista europeia devemos ser objetivos/as, neutros/as e descorporificados/as das e nas nossas práticas (e) em sala de aula, desconsiderando a língua e seu poder de dominação e perpetuação de ideologias e desigualdades. Em contrapartida, no Brasil, um país (neo)colonizado, não podemos fugir do papel que nos cabe enquanto professores/as (de línguas), principalmente em tempos catastróficos nos quais a docência, a ciência e a democracia são abalados pela (i)legitimidade da própria representação garantida pela democracia. Com isso, me corporifico em minhas práticas propostas, planejadas e experienciadas, mas observo, nesta escola em que foi materializada a aula que originou este trabalho, apesar de ser privada, meus interesses nunca se chocaram com os dela, sendo a relação minha com o/a aluno/a baseada na autonomia, no diálogo e sem imposições superiores.

## AAULA E AS REFLEXÕES

Em primeiro lugar, este é um relato de experiência que objetiva refletir sobre uma aula materializada no contexto de uma escola privada e virtual de língua inglesa em que letramento crítico é apresentado como proposta. Eu tive como objetos para coleta de dados o meu diário de campo e o plano da aula em questão. Em relação à aula, foi uma aula de conversação de língua inglesa com duração de 1 hora, realizada em uma plataforma de videochamada, acontecida no dia 11 deste ano e se baseava em uma atividade de *listening* (escuta), que se iniciou com perguntas, em seguida, a exibição de um vídeo e, por derradeiro, uma reflexão por parte do aluno a partir do assistido.



Esta foi uma aula particular e o aluno, Matheus, para o qual uso um nome fictício para preservar a identidade, era um homem branco oriundo de uma família cristã, de aproximados 30 anos, fluente em língua inglesa, além de ser morador de um bairro nobre da cidade de São Paulo. Minha intenção não foi, inicialmente, deixar o aluno ciente do tema específico da aula, por isso as perguntas que sucederam os nossos cumprimentos àquele dia estiveram pautadas no assunto *food* (comida), recorrente no ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Na conversa, comecei a direcionar perguntas (na língua alvo) a ele, tais como: “o que é comida para você?”; “quais são as comidas que você curte e as que não?”; “onde você costuma comprar seus produtos de alimentação?”, dentre outras. Matheus respondeu normalmente aos questionamentos, relatando, inclusive, pratos e bebidas que havia experimentado em suas diversas viagens pelo Brasil e por outros países. Entretanto, o tema específico da aula começa a ser delineado com uma pergunta que, a princípio, parece ter quebrado suas expectativas no que tange ao desenvolvimento da aula: “você desperdiça comida?”. Essa pergunta buscou iniciar uma expansão das perspectivas do aluno (MONTE MÓR, 2018), deixando de concentrar a conversa somente em suas vivências, sendo uma das características do letramento crítico (SARDINHA, 2018; MATTOS, VALÉRIO, 2010).

Matheus, então, contou que procura não desperdiçar comida, mas que às vezes se torna inevitável, principalmente naqueles momentos em que, estando em um restaurante, a fome foi saciada e resta ainda alguma porção no prato. Chegamos ao tema principal da aula: a fome. Ver ressurgir a fome no Brasil<sup>5</sup>, assim como a negação do então presidente da República<sup>6</sup>, e por integrantes de seu governo, de que ela inexistente, são acontecimentos que não podem estar longe de minha prática docente, pois levo em consideração as minhas próprias vivências e, sobretudo, o caos político, econômico e social em que o país foi mergulhado. Assim sendo, faço dois questionamentos a Matheus: “como você se sente vendo pessoas passando fome?” e “você já conviveu, ou teve alguma vivência, com pessoas que estão passando fome ou têm uma

<sup>5</sup> Nesta reportagem fala-se mais sobre o retorno da fome acima da média global no Brasil, segundo as estatísticas da ONU: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/06/brasil-volta-ao-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas.ghtml>. Acesso em 31 out. 2022.

<sup>6</sup> Para maiores detalhes, sugiro esse artigo do colunista do UOL, Leonardo Sakamoto: <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2022/10/26/bolsonaro-diz-que-nao-ha-fome-mas-49-milhoes-de-miseraveis-discordam.htm>. Acesso em: 31 out. 2022.



alimentação insuficiente?”. Pergunto aqui sem a premissa de ter por parte dele uma resposta (final), pergunto para provocar um silêncio reflexivo, pergunto para que a existência do Outro seja percebida (FREIRE, 1996). Mas Matheus me respondeu, respondeu dizendo que minhas aulas “**são tão politizadas**”, além de contar que nunca chegou a conviver com pessoas em situação de fome e que acompanha pela mídia, ainda que de maneira breve por causa da rotina de trabalho, os casos que surgem na realidade brasileira.

De certo modo também fiquei deslocado, tanto quanto ele com a quebra de expectativa da aula: imaginava que ele já tinha percebido que eu era um professor que me corporifica nas aulas, sempre contando com temas recorrentes no ensino-aprendizagem da língua e indo além, procurando levar temas relevantes e, diversas vezes, esses temas fugiam da realidade do Matheus. Porém, enfim, ele percebeu que eu não era um professor reprodutor de metodologias e estava ali para fazê-lo perceber realidades outras para além e por meio do inglês, desempenhando um papel político e formador, simultaneamente (FREIRE, 1996; SARDINHA, 2018). No meu diário, escrevo:

Senti o desencaixe do Matheus logo que as perguntas começaram a ampliar o horizonte, parecia um pouco incomodado, ou talvez surpreso com o rumo que nossa conversa estava tomando. Estávamos conversando sobre comida, algo extremamente normal, quando, as perguntas, sutilmente, vão abordando a falta de comida manifestada no fantasma da fome, que volta a assombrar o país [...] Em uma das últimas perguntas que antecedia o vídeo, ele, então, me disse: “suas aulas são tão politizadas!”. Confesso que não estava esperando por aquilo, mas procurei deixá-lo pensar mais um pouco sobre o dito, o questionei o que era ser politizado para ele e se isso envolvia ter um partido político e se isso era bom ou ruim. [...] Ele discorreu de modo breve, falando que, para ele, ser politizado está ligado a ter consciência do local de onde veio ou vem, à classe que pertence, à sua própria história enquanto ser humano e adicionou que [isso ser] ruim ou bom depende do momento. Demos continuidade à aula, com a exibição do vídeo. (trecho de meu diário de campo)

Partimos, em seguida, para a exibição do vídeo, uma reportagem da rede de notícias Aljazeera (2021) sobre o crescimento da fome/insegurança alimentar entre os/as brasileiros/as. A reportagem mostra a dificuldade de famílias moradoras do Rio de Janeiro para adquirir os itens básicos para uma alimentação ainda que diária e a precariedade no preparo desses alimentos, quando disponíveis, diante de um país em uma profunda crise e sem uma política pública sólida para enfrentar a fome. Com o vídeo chegado ao fim, disponibilizei os minutos finais para que Matheus colocasse suas considerações, possíveis perguntas ou respostas. Matheus parecia deslocado após as imagens, mas não um desconhecedor da situação do Brasil. Ele pontuou acerca da tristeza que o acometia ao saber que a situação não se restringia à apenas uma ou



outra família do Rio, mas que se espalhava para todo o país, atingindo principalmente aqueles/as que vivem nas cidades. Aproveitando a deixa, fiz as duas últimas perguntas, deixando-as como “dever de casa”: “você pensa que há comida suficiente para alimentar todo o Brasil?” e “na sua opinião, a fome poderia ser superada no país?”. Ele brincou, por fim: “aula com *delivery* político”.

## PALAVRAS FINAIS

O conservadorismo, a política à extrema-direita, a ideologia dominante, o neoliberalismo: todos esses campos invadem as salas de aulas, as escolas, as universidades; coagem os/as professores/as e impõem, ou tentam impor, como e em que(m) suas práticas devem ser baseadas. Destarte, o objetivo deste trabalho foi analisar uma aula em que o letramento crítico é proposto como uma resistência a esse contexto de retrocessos e controle na área da educação. A partir do apresentado, foi possível constatar que o letramento crítico oportuniza um deslocamento na concepção que o/a aluno/a tem do papel que o/a professor/a tem de desempenhar na sala de aula, além de favorecer um (re)conhecimento da realidade do Outro através do processo de ensino-aprendizagem da língua, neste caso, a língua inglesa.

O letramento crítico se faz importante para a expansão das perspectivas (MONTE MÓR, 2018) dos/as alunos/as, que também são cidadã/os, e estão em um país que observa (res)surgir ataques à existência do Outro e ao próprio regime democrático. O LC junto ao entendimento de língua enquanto prática social, enfim, se propõem a (se) fazer (re)pensar e questionar o vivido, o presente com aparência de passado; e o/a professor/a, que se (re)conhece como um/a profissional não neutro/a e procura se distanciar da ideologia dominante, tem um papel significativo nessa busca pela educação como uma prática libertadora (FREIRE, 1996; hooks, 2019) e pela expansão de perspectivas (próprias e) de seus/uas alunos/as, aqueles/as que (trans)formam este país (MONTE MÓR, 2018).

## REFERÊNCIAS

ALJAZEERA. Brazil faces growing hunger crisis. **Youtube**, 21 nov. 2021. Acesso em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WJn402g9YgY&t=3s>>. Acesso em: 07 maio 2022.



FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEMELLI, C. E. A quem serve a “neutralidade”? Análise do movimento Escola sem Partido à luz da teoria gerencialista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 288-309.

hooks, b. Educação Democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação Contra a Bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 165-172.

HUMAN RIGHTS WATCH. “**Tenho medo, esse era o objetivo deles**”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 27 out. 2022.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade** [online], v. 00, n. 124, 2015, p. 652-664.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento Crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

PALHARES, I. Sem atrair jovens para profissão, Brasil pode ter apagão de 235 mil professores. **Folha de S. Paulo**, 29 set. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/09/sem-atrair-jovens-para-profissao-brasil-pode-ter-apagao-de-235-mil-professores.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2022.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221.

PORTO, G. Bolsonaro diz a apoiadores que excesso de professores atrapalha. **UOL Educação**, 16 set. 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/09/16/bolsonaro-diz-a-apoiadores-que-excesso-de-professores-atrapalha.htm>>. Acesso em: 27 out. 2022.



SANTOS, C. W.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, 2019.

SARDINHA, P. M. M. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens e Cidadania**, v. 20, jan/dez, 2018.