

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS

RENATA CYBELLE DA SILVA ROCHA

**Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação
inicial dos licenciandos em Letras-espanhol da universidade
federal de Alagoas**

MACEIÓ, 2021



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A: Renata Cybelle da Silva Rocha

MATRÍCULA: _____

TÍTULO DO TCC: Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação inicial dos licenciandos em Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas

Ao(s) 29 dia(s) do mês de Julho do ano de 2021,

reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Flávia Colen Meniconi

1º Prof./a Examin./a: Jozefh Fernando Soares Queiroz

2º Prof./a Examin./a: Simone Makiyama

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 10,0 (dez inteiros)

1º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

2º Prof./a Examin./a: 10,0 (dez inteiros)

totalizando, assim a média 10,0 (dez inteiros),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 29 de Julho de 2021.

Flávia Colen Meniconi

Prof./a Orientador/a:

Jozefh Fernando S. Queiroz

1º Prof./a Examin./a:

Simone Makiyama

2º Prof./a Examin./a:

[Assinatura]

VISTO DA COORDENAÇÃO

Rosana Taciana Portela N. dos Santos
Téc. em Assuntos Educacionais

Universidade Federal de Alagoas - UFAL/SlAPE 1928301

Coordenação da Faculdade de Letras - Fale/SlCooordvLetras
coordlet@ufal.br Fone (82) 3214-1333

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM LETRAS ESPANHOL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Renata Cybelle da Silva Rocha¹
Flávia Colen Meniconi²

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência do programa Residência Pedagógica na formação dos licenciandos em Letras/Espanhol. Para tanto, fundamentamos nossa metodologia numa perspectiva qualitativa de base interpretacionista. A investigação contou com um total de 5 colaboradores (residentes), os quais responderam a um questionário semiestruturado com perguntas abertas e que versavam sobre suas práticas em sala de aula, em especial no que diz respeito às práticas de Letramento Crítico (LC). As reflexões obtidas a partir dos depoimentos dos estudantes possibilitaram o entendimento de que as experiências adquiridas com o PRP são de extrema importância e relevância para a formação docente desses licenciandos, pois oportunizam intensas vivências do fazer docente orientado por professores das escolas públicas e da universidade, incentivando-os na construção de reflexões sobre a área na qual atuarão. Além disso, no que diz respeito à perspectiva do LC no ambiente educacional, pôde-se perceber que o projeto proporcionou a construção de ambientes de ensino-aprendizagem mais reflexivos, contribuindo, assim, para a formação profissional dos licenciandos, bem como dos demais envolvidos com o programa: os professores preceptores, residentes e alunos das escolas-campo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Formação de professores. Letramento crítico.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los posibles beneficios que la participación de estudiantes de la Facultad de Letras de la UFAL en el Programa de Residencia Pedagógica proporcionó en su formación inicial. Por lo tanto, basamos nuestra metodología en una perspectiva cualitativa de basis interpretacionista. La investigación contó con un total de 5 colaboradores (residentes), quienes respondieron un cuestionario semiestruturado con preguntas abiertas y que abordó sus prácticas en el aula, especialmente con respecto a las prácticas de Literacidad Crítica (LC). Las reflexiones obtenidas de los testimonios de los estudiantes permitieron comprender que las experiencias adquiridas con el PRP son extremadamente importantes y relevantes para la formación docente de estos sujetos, ya que proporciona experiencias docentes intensas que, de hecho, son supervisadas y guiadas por docentes experimentados alentando a estos estudiantes

¹ Graduanda em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas.

² Professora do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Alagoas.

a construir reflexiones sobre el área en la que actuarán. Además, con respecto a la perspectiva de LC en el ambiente educativo, se podría ver que proporciona entornos de enseñanza-aprendizaje más reflexivos y contribuye a la formación profesional de estudiantes universitarios, así como a otros involucrados en el programa: preceptores, residentes y estudiantes.

Palabras claves: Programa Residência Pedagógica. Formação de professores. Letramento crítico.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC), a fim de fomentar uma maior interação entre escolas, universidades e secretarias de educação, criou o Programa Residência Pedagógica. Essa iniciativa, articulada aos demais programas da Capes, compõem a Política Nacional da educação e tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, 2018).

Além de estreitar os laços entre escolas, universidades e secretarias de educação, o programa objetiva oportunizar ao licenciando experiências de imersão na escola pública. A carga horária de 400 horas a ser cumprida pelos estudantes das licenciaturas, participantes do programa, objetiva levá-los a vivenciar o espaço da sala de aula de forma mais profunda, a partir de atividades de estudo, reflexão, elaboração e desenvolvimento de ações nas escolas campo.

Neste sentido, o PRP proporciona aos alunos do 5º ao 8º período dos cursos de licenciatura a oportunidade de participar da rotina de professores das escolas públicas, no intuito de contribuir para a formação mais ampla do estudante da graduação. Vale salientar que a oportunidade de integrar o licenciando das universidades nas escolas, abre, sem dúvidas, espaços para que se apresente e se trabalhe novas propostas de ensino mais significativas e pautadas em pesquisas e estudos atualizados.

Embora se trate de um programa bastante recente, algumas pesquisas³ que vêm sendo divulgadas por todos os envolvidos com o programa - licenciandos, professores preceptores e professores coordenadores - apresentam uma válida contribuição na formação dos docentes envolvidos, bem como reafirmam o compromisso social e ético para com os educandos brasileiros. Essa contribuição pode ser percebida, por exemplo, por meio dos cursos de formação ofertados aos residentes e preceptores durante o programa e a busca de solução conjunta, entre as universidade e escolas-campo, para os problemas oriundos do contexto educacional, a partir da reflexão teórica e desenvolvimento de ações transformadoras.

Posto isto, este trabalho busca, além de enfatizar a importância do PRP para o contexto educacional brasileiro, discutir sobre a formação do professor de língua espanhola por meio da perspectiva do letramento crítico, proposta essa que faz parte do projeto multidisciplinar do Programa Residência Pedagógica, desenvolvido no Curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas. Ademais, a escolha pelo tema se justifica devido a sua importância para a formação crítico-reflexiva do discente. Corroboramos com a ideia de que a perspectiva do letramento crítico pode levar o aluno a entender o contexto social, político e o ideológico em que está inserido (HOPPE, 2014).

Em suma, para uma melhor compreensão do leitor, destacamos que nosso trabalho segue dividido em seções e subseções, a saber: (1) referencial teórico, que se divide em a) Multiletramentos; b) letramento crítico; e c) formação de professores. Em um segundo momento, apresentamos nossa metodologia de pesquisa com o intuito de evidenciar nosso percurso de coleta dados. Em seguida, faremos a exposição da análise de dados e dos resultados da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, nas quais sintetizamos os resultados de nosso estudo e apresentamos nossa percepção acerca da pesquisa desenvolvida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão teórica acerca da importância do letramento crítico dentro do contexto educacional e as teorias referentes ao conceito de Multiletramentos. Aprofundamos também sobre a

³ A exemplo, podemos citar Silva e Cruz (2018), que discorrem sobre a importância da Residência Pedagógica na formação de professores.

formação do professor em um contexto contemporâneo, sempre visando a formação, como importante e que precisa ser desenvolvida ao longo de sua vida profissional.

2.1 Letramento crítico

Como sabemos, desenvolver o pensamento crítico do aluno é tarefa de qualquer profissional da educação, mas, em especial, tal responsabilidade recai principalmente à figura do professor, aquele que está em contato direto com o aluno em sala de aula, contribuindo para construção de seu aprendizado e sua formação enquanto sujeito ativo perante suas práticas sociais. Para tanto, cabe destacar que a perspectiva do letramento crítico pode contribuir para a formação de alunos mais questionadores, no que tange às práticas sociais em que estão inseridos, em especial no interior das práticas discursivas por meio do trabalho com o texto. Em outros termos, permite que o educando, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, consiga situar-se como sujeito ativo frente às ideologias as quais está exposto.

Vale destacar também que o letramento crítico compreende a linguagem enquanto discurso, um fenômeno carregado de significados socioculturais e históricos, configurando-se de forma heterogênea e plural. Nesse sentido, Bakhtin (1998, p. 95) argumenta que “a palavra está carregada de um conteúdo de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Logo, uma análise crítica acerca dos discursos que nos cercam em sociedade possibilita que o aluno adquira uma maior reflexão crítica. Nessa mesma perspectiva, Sardinha (2019) salienta que a

inserção do Letramento Crítico em atividades de leitura tem como objetivo proporcionar a compreensão de diferentes perspectivas com intuito de colaborar para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, com capacidade de respeitar e celebrar a diversidade humana, seus aspectos físicos, sociais, históricos e culturais. Sob a perspectiva do LC, as atividades de leitura são realizadas com questionamentos ao texto para destacar as intenções do autor, perceber o público a quem se destina, bem como o grupo de pessoas que não foi considerado em sua elaboração, observar as relações de poder e desigualdades subjacentes nos textos com o objetivo de trazer à tona para o leitor que a linguagem é/foi utilizada

em um contexto de tempo e espaço específicos (SARDINHA, 2019, p. 89).

Isto posto, o LC permite que o estudante perceba a língua estrangeira como meio para conhecer a si e o outro, bem como uma prática social de suma importância. Assim, compreender a língua como prática social significa, portanto, perceber que existe ligação direta entre linguagem e sociedade, ou seja, as questões sociais também são questões discursivas.

De acordo com Benedini (2019, p. 35), o letramento crítico “envolve questões de poder e de justiça”, tendo a transformação social como norte, fazendo o exercício da crítica, e problematizando sentidos. Logo, é válido frisar que o trabalho sob a ótica do LC contribui para uma leitura crítica do mundo, assumindo, a língua, um caráter libertador pois, por meio da língua, o aluno pode transformar-se e transformar o mundo do qual faz parte, afinal, de acordo com Benedini (2019, p. 35), o LC é um importante “instrumento de poder e transformação social”. Além do mais, é ainda por meio da perspectiva do LC que podemos levar o estudante a construir novos sentidos a partir da leitura. Nesse sentido, Macedo (2019) destaca que

O letramento oferece a possibilidade de uma leitura mais crítica, na qual ocorre a reflexão acerca de perdas e ganhos e do entendimento da maneira como as multissemitoses relacionam-se em situações sociais específicas para constituir sentido. Somente pelo acesso às diferentes modalidades da linguagem e do conhecimento de suas diversas formas de representação, o aluno vai poder agir de forma crítica na sociedade (MACEDO, 2019, p. 69).

Contudo, é importante salientar que o Letramento Crítico não despreza o meio tradicional de leitura com decodificação, mas o expande à interpretação e a transposição social. De acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22-23), esta “expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças”.

Após a explanação acerca das teorias relacionadas ao letramento crítico, discorreremos, na seção seguinte, sobre a importância da formação do professor, em especial no que diz respeito aos multiletramentos.

2.2 Multiletramentos

O termo letramento foi inaugurado em território brasileiro Kato (1986). Contudo, é importante destacar que, por ser um termo comumente relacionado à alfabetização, foi confundido com “alfabetismo”, causando bastante confusão com relação ao seu real conceito. De modo bastante simplista, é possível afirmar que *alfabetismo* está relacionado às capacidades individuais do sujeito, ou seja, intertextualizar, interpretar e decodificar; enquanto o letramento tem sua real essência ligada ao contexto social, sendo presente nas múltiplas práticas da sociedade.

Dessa forma, pensando nas múltiplas práticas sociais, precisamos levar em consideração as incessantes mudanças nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e históricos em decorrência do surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (OLIVEIRA, 2015) e de outros fatores que remodelaram a convivência social, a organização do trabalho e o sistema educacional.

Segundo Vilaça (2017), o professor deve ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensino aprendizagem, isto é, como um recurso de multiletramento que surgiu em contribuição ao processo educativo, pois a associação das mídias ao fazer pedagógico pode ser de grande importância dentro e fora da sala de aula. Em nosso caso, professores de línguas estrangeiras, podemos utilizar diversas ferramentas tecnológicas, a fim levar o aluno a vivenciar um maior contato com a língua alvo, utilizando, por exemplo, músicas, filmes, jogos digitais, etc. em sala de aula.

Essa variedade de contextos está vigente nas mídias digitais que foram tematizadas nas aulas de Língua Espanhola, por meio do PRP e problematizou os textos multissemióticos, textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos, a exemplo dos infográficos, no contexto de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Espanhola, desenvolvendo letramentos críticos e protagonismo nos estudantes de 3º ano do Ensino Médio⁴. Logo, essa gama de novas possibilidades contribuiu com significativas mudanças para o trabalho do professor,

⁴ Um exemplo prático utilizado na sala de aula, e que visou o desenvolvimento/aprimoramento da criticidade dos educandos, tratou-se do trabalho com curtas-metragens de cunho críticos, os quais contribuíram para discussões em sala de aula. Ademais, a criação de uma rede social para divulgar o que vinha sendo realizado na escola foi um ponto importante e elaborado de forma conjunta. Os alunos sugeriram para o Instagram temas como: o lixão na porta da escola.

que possuía uma estrutura altamente hierarquizada, enrijecida e com o poder centralizado na figura de chefe; levando-o a assumir o papel de orquestrador das ações de aprendizagem, usualmente colaborativas (CARCHEDI; BARRÉRE; SOUZA, 2018; VYGOTSKY, 1996).

Nesse sentido, consideramos pertinente discutir, de modo sucinto, acerca da formação de professores, tema de suma importância para o contexto desta pesquisa, afinal, nosso trabalho diz respeito à formação inicial dos professores de língua espanhola, orientada por práticas desenvolvidas nas escolas-campo por meio do Programa Residência Pedagógica da Faculdade de Letras de Alagoas.

2.3 Formação de professores

A definição de educação de qualidade possui distintas concepções de acordo com os vários grupos sociais e os valores dominantes nos diferentes âmbitos do sistema educativo. Nesse sentido, buscando fazer um recorte acerca do conceito de educação de qualidade, destacamos a importância da formação do docente por meio dos conhecimentos pedagógicos especializados (IMBERNÓN, 2011), o que pode ser visto como alternativa assertiva para alterar o *status* de baixa qualidade do sistema de ensino brasileiro.

De acordo com Ratier e Salla (on-line – n/p.)⁵, com base na meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que assegura “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, 75% dos professores de educação básica possuem nível superior, como por exemplo pedagogia. Porém, quando se fala de professores com formação específica para as disciplinas que lecionam, esse número cai para 33%. Ainda de acordo com a reportagem, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio existe um *déficit* de professores formados em disciplinas específicas, visto que existe um contingente de pessoas formadas em licenciaturas, mas que escolhem trabalhar com em outros segmentos.

Posto isto, concordamos com Tardif (2008) ao argumentar sobre a importância de inserir o professor em ambiente laboral antes mesmo de iniciar sua

⁵ Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7157/por-que-a-docencia-nao-atrai#_=_

carreira profissional. Esse feito, ainda de acordo com o autor, pode modificar as crenças prévias dos licenciandos por propiciar o conhecimento na prática, isto é, mais aproximado a realidade docente. Conforme o artigo 65 da LDB, a formação docente deve incluir a prática de ensino de no mínimo trezentas horas durante a formação inicial. Assim, fica claro que a formação inicial é um momento oportuno para que o estudante esteja a par da prática que irá exercer ao longo da vida. Por isto, a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância, de acordo com o Art.62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (Brasil,1996).

No entanto, mesmo que o professor adquira conhecimento e diferentes experiências durante sua formação inicial, ademais de serem instruídos e dedicados no ambiente escolar, o que percebemos é que, muitas vezes, sentem-se incapazes de desenvolverem propostas interessantes, significativas e motivadores que possam atrair a atenção do aluno para suas aulas. Por isso, é imprescindível que o professor continue estudando, a fim de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Nessa perspectiva, Delors defende que

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

No que se refere à formação continuada, a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), foi um grande passo para a melhoria da educação e, conseqüentemente, uma oportunidade de investimentos na formação dos professores que, em conformidade com o parágrafo único do artigo 62 da LDB incluído na Lei nº 12.796, deve ser ofertada “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” Como afirma Costa (2021, p.918),

“[...] assim como a escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno para integrar-se como cidadão na sociedade (globalizada, tecnológica, digital) e atuar com uma postura crítica, a universidade, em seus cursos de licenciatura, deve igualmente criar condições para o desenvolvimento

das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e para educar outros indivíduos (COSTA, 2012, p. 918).

Para mais, diferente da formação inicial, a LDB abre brechas para que a formação continuada (pós-graduação, cursos de extensão, complementações, etc.) possa ser realizada em modalidades *on-line* e EAD (Educação a distância).

Estas formações estimulam os profissionais ao engajamento que lhes permitem manter-se sempre atualizados e bem informados sobre as diferentes propostas educacionais, além de agregar conhecimento e colaborar na transformação do contexto escolar e fazer com que saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos. No entanto, para que estas transformações aconteçam, é necessário que se autoavalie e identifique o que pode não estar dando certo nas práticas docentes, além de reconhecer e internalizar em si a importância de seu papel de “[...] incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos” (SOARES, 2009,p.7).

Assim, vale ressaltar novamente a importância de os professores se manterem em formação contínua, para que suas práticas não se tornem desatualizadas e cansativas, podendo alcançar e explorar a bagagem do alunado, a fim de aperfeiçoá-las por meio dos conhecimentos obtidos em suas formações.

Dado o exposto, na seção seguinte apresentamos o percurso metodológico adotado nesta investigação. Ou seja, o tipo de pesquisa, o método escolhido, os instrumentos de coleta de dados, o lócus e os sujeitos participantes.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a metodologia utilizada e as formas de coletas de dados coleta de dados ao longo desta investigação, ou seja, todo o percurso metodológico que nos serviu como norte durante toda a pesquisa.

Primeiramente, cabe destacar que, como ponto de partida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre letramento crítico (MOTTA, 2008; DOS SANTOS; IFA,

2013) e formação de professores (NÓVOA, 1995; DELORS, 2013; MARQUES; PIMENTA, 2015). Ademais, é importante frisar também que a pesquisa apresenta características predominantemente qualitativas, uma vez que busca compreender de forma mais profunda as percepções de estudantes em formação acerca de sua participação no Programa de Residência Pedagógica.

Como colaboradores, contamos com 5 professores em formação inicial da Faculdade de Letras de Alagoas (FALE), os mesmos PFIs que atuaram como residentes no Programa Residência Pedagógica em uma escola de tempo integral localizada na cidade de Maceió/AL, a Escola Estadual de Tempo Integral Marcos Antônio. Cabe destacar que os professores responderam a um questionário semiestruturado, o qual foi enviado previamente via e-mail. Outra informação importante, e que merece ênfase, diz respeito ao fato de que, dos 16 residentes do PRP, apenas 5 deles disponibilizaram suas respostas, o que explica o fato de contarmos com um número relativamente reduzido de questionários para análise.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário semiestruturado, contendo cinco questões abertas. Nas perguntas formuladas, buscamos refletir sobre a presença da perspectiva do letramento crítico nos discursos dos licenciandos. As respostas obtidas foram interpretadas e analisadas (BARDIN, 2011) e serão expostas na seção seguinte.

Assim, nas seções que seguem, apresentamos os resultados e discussões, além das considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionamos anteriormente, os dados analisados são provenientes de uma entrevista realizada com 5 estudantes de Letras-Espanhol que participaram do PRP, os quais responderam um questionário com perguntas abertas e que versavam sobre suas práticas em sala de aula durante a Residência Pedagógica, em especial no que diz respeito às práticas de Letramento Crítico (LC). Assim, a partir das perguntas formuladas, buscou-se entender a relação dos professores com o letramento crítico antes e depois da residência pedagógica, bem como a contribuição de tal perspectiva para a formação docente de cada um.

Em relação ao questionamento “*Para você o que significa letramento crítico?*”, a maioria dos participantes demonstrou entender o letramento crítico como uma habilidade de o cidadão interpretar e desenvolver pensamentos de forma crítica e reflexiva diante dos variados temas e problemas existentes no meio social, como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 - respostas à pergunta: “*Para você o que significa letramento crítico?*”.

DL: “Pra mim, letramento crítico é uma perspectiva que visa o ensino a partir de um viés crítico-reflexivo. Por meio do LC é possível que nós, professores, possamos contribuir na formação de cidadãos conscientes de sua realidade e que, acima de tudo, possam agir sobre ela.”

SG: “Como professor, concebo o letramento crítico como uma forma de fazer o aluno desenvolver um pensamento crítico-reflexivo relacionado aos muitos temas/problemas existentes na sociedade.”

MG: “Conheci letramento crítico por orientação dos professores da UFAL, sempre houve discussão e orientação sobre a temática. Considero muito importante.

PS: “É analisar a relação entre a linguagem e o texto no meio social, e como essa relação influencia o comportamento da sociedade.”

MM: “Acredito que letramento crítico é toda forma de aprendizagem que conceda ao aluno a oportunidade de analisar, questionar e refletir sobre todas as questões que envolvem sua vida cotidiana através da linguagem.”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O primeiro participante relata a importância da contribuição dos professores para a formação de cidadãos conscientes acerca de sua realidade. Tal afirmação, leva-nos a perceber a importância da utilização de diferentes abordagens, em especial aquelas que levem o professor a refletir acerca do seu fazer pedagógico, percebendo-se, nesse sentido, como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem e sujeito importante na construção de estudantes atuantes no mundo a sua volta.

É possível identificar, ainda nas falas dos demais residentes, que a atuação do professor contribui ativamente para a formação de cidadãos conscientes, capazes de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido, visto que o letramento crítico proporciona uma oportunidade de entrar em contato com outras realidades, outros modos de se pensar cultura, o acesso à tecnologia e

possibilidades de vivenciar novas descobertas, professores em formação inicial compreendem o LC como uma válida abordagem para o contexto educacional.

Assim, ao pensarmos na perspectiva do LC dentro do contexto de sala de aula, compactuamos com o pensamento de Barbosa, Brun e Costa (2017, p. 55) ao afirmarem que o letramento crítico

propõe que os professores e alunos construam o conhecimento coletivamente, de forma que haja interação entre as partes, fugindo da forma tradicional de ensino, na qual o professor é o reproduzidor do conhecimento e o aprendiz apenas um receptor.

Logo, para uma participação social mais ativa, consciente e reflexiva, acreditamos que é essencial que os indivíduos estejam aptos a pensar criticamente a respeito das formas de organização sociais, políticas e econômicas. Assim, a fim de contribuir para a comunidade na qual estão inseridos, os indivíduos precisam desenvolver a capacidade de refletir, analisar criticamente os fatos e atuar como cidadãos transformadores da realidade, interpretando contextos e potencializando assim sua capacidade de leitura de mundo (BARBOSA; BRUN; COSTA, 2017).

No tocante à pergunta: *Quando e como ocorreu seu primeiro contato com a teoria do letramento crítico? (Ex.: Na RP, através de leituras, na academia, etc.)*, os entrevistados, por unanimidade, responderam que conheceram a perspectiva do letramento crítico durante a graduação.

Quadro 2 - Respostas à pergunta: *“Quando e como ocorreu seu primeiro contato com a teoria do letramento crítico? (Ex.: Na RP, através de leituras, na academia etc.)”*

DL: “Meu primeiro contato foi dentro da Casa de Cultura no Campus, na época como professor. Após a coordenadora passar alguns textos que abordava o tema e solicitar que trabalhássemos mais por esse caminho (LC), levei às minhas aulas. Foi muito bom ver alunos compartilhando seus pontos de vista e dialogando de forma crítica e consciente.”

SG: “Através de leituras e discussões na academia, durante as aulas, ainda no primeiro período de estudos. No entanto, eu vivi a experiência de forma inconsciente somente com alguns semestres a frente, foi que percebi que se tratava deste método de ensino.”

MG: “Na Universidade e por orientação de alguns professores, isto motivou meu interesse em ler mais sobre o assunto e pesquisar artigos publicados.”

PS: “Na academia e na RP.”

MM: “Na academia”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É possível concluir que a maioria dos alunos tiveram seu primeiro contato com o letramento crítico durante o curso, com maior aprofundamento teórico durante a participação do Programa Residência Pedagógica, no qual havia encontros que abordavam as perspectivas do letramento crítico para que os residentes aplicassem em sala de aula. Ademais, um dos entrevistados afirma ainda que conseguiu bons frutos a partir das aulas em que adotou práticas de letramento crítico, pois tal perspectiva de ensino, uma novidade dentro do seu fazer pedagógico, fez com que os alunos se posicionassem e discutissem a respeito do conteúdo que estava sendo trabalhado, o que evidencia a importância de

um professor que vá ao encontro do aluno, ao mesmo tempo em que lhe dê espaço para caminhar e descobrir(-se) sozinho, que seja criativo e lide com as imprevisibilidades, que planeje levando em consideração o contexto do seu alunado, ou ainda que seja capaz de construir saberes implicando o aluno neste processo (DA SILVA; COSTA, 2019, p. 38).

Em síntese, o professor, seja ele PFI ou não, precisa se perceber enquanto um agente político, um mediador, que planeja e trabalha efetivamente com diferentes métodos em prol do alunado, oportunizando, por meio de diferentes perceptivas as possibilidades de autonomia do aluno, logo, o LC pode ser evidenciado como uma válida alternativa no que tange tais aspectos.

A continuação, trazemos o Quadro 3, o qual elenca as respostas dos residentes quando indagados acerca de como desenvolviam as atividades de LC durante o PRP.

Quadro 3 - Respostas à pergunta: *“Durante sua experiência de trabalho como professor de língua espanhola através da RP, de que forma promovia as atividades que priorizasse o letramento crítico?”*.

DL: “Durante toda a RP busquei trabalhar através vídeos, músicas e leituras temas que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Discutir a falta de paciência das pessoas nos dias atuais, a violência, o respeito às diferenças culturais, a realidade da cidade (boa para alguns e má para outros) foram algumas das maneiras que encontrei para adentrar no letramento. Ademais, percebi que algumas crenças dos próprios estudantes foram rompidas. E foi aí que eu percebi que não basta enxergá-los como futuro do país, mas como futuro e presente, pois eles, desde já, podem contribuir para melhorar diferentes realidades.”

SG: “Sim. Durante as aulas procurávamos levar uma proposta que priorizasse esse método de ensino, a fim de que os alunos fossem introduzidos em temas que lhes

tirassem de zonas de conforto, para poderem refletir sobre os assuntos que eram abordados em sala.”

MG: “Durante as nossas aulas na RP utilizamos infográficos e materiais de mídia para incentivar os alunos a refletir sobre assuntos polêmicos e repensar suas atitudes perante a sociedade na qual vivem. (Aulas extremamente criativas e participativas).”

PS: “Mediante vídeos, músicas, tirinhas, textos, curta-metragem, etc.”

MM: “Através de textos, vídeos, músicas que levavam os alunos a refletirem sobre situações do dia a dia.”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

É possível perceber, a partir das falas dos residentes, que eles buscaram levar para as suas aulas materiais que tinham relação com a realidade na qual o estudante estava inserido, como o uso da tecnologia, que fez parte das propostas pedagógicas, seja por meio de vídeos ou músicas, como podemos perceber nos relatos dos professores PS e MM.

Para tanto, segundo os residentes, no decorrer das aulas foram analisados e trabalhados os aspectos relacionados aos novos modos de práticas de leitura e escrita através das variadas mídias digitais como, por exemplo, vídeos, músicas e redes sociais com temáticas que visassem o contexto social em que os alunos estavam inseridos. Dessa forma, bem como defende Dias (2012, p. 862),

não basta ao indivíduo saber comunicar apenas pela leitura e escrita – tem ainda de ser capaz de lidar com outros modos de comunicação, além de desenvolver consciência crítica em relação ao que ouve, lê, escreve e vê (DIAS, 2012, p. 862).

Nesse sentido, faz-se evidente a importância de o professor refletir e selecionar – pensando sempre no ensino-aprendizagem – quais matérias devem ser utilizados, a fim de fomentar o ensino da língua alvo, bem como a interação entre os pares e a criticidade dos envolvidos.

Ainda sobre a escolha do que trabalhar em sala, Duboc (2014) nos apresenta sugestões para que a atividade no LC se torne mais didática e lúdica. Para a autora, o professor pode convidar os alunos a “vestir outras lentes” (2014, p. 221). Em suas palavras:

colocar-se no lugar do outro, [...], a) de um adolescente de classe média no Brasil? b) de um adolescente nos Estados Unidos? c) de um menino de rua? d) de um chicano morando em Nova York? e) do

dono de uma loja localizada em um shopping center? (DUBOC, 2014, p. 221).

Tal afirmativa nos leva a perceber a importância de um trabalho que nos leve a refletir acerca do outro. Nessa perspectiva, as falas dos residentes DL e SG apontam que ambos buscaram tirar os alunos de sua zona de conforto e refletir sobre as diferenças culturais no contexto global, um aspecto importante à perspectiva do LC, visto que o mesmo busca levar o educando não apenas a conhecer, mas compreender, aceitar e questionar o dia a dia de determinada cultura, sempre, com isso, refletindo sobre conhecendo o outro e refletindo sobre si no mundo. Em outros termos, analisar o social a partir de diferentes lentes.

Posto isto, a próxima pergunta buscou descobrir se a escola-campo, na qual os residentes atuaram, desenvolvia atividades voltadas à perspectiva do LC. As respostas foram separadas e organizadas no Quadro 4, como podemos ver logo abaixo.

Quadro 4 - Respostas à pergunta: *“A escola-campo na qual você atuou já desenvolvia atividades na perspectiva do letramento crítico antes da sua inserção?”*

DL: “De forma inconsciente, sim. Muito embora a professora não tenha estudado o LC na época de sua graduação, percebi desde o início um cuidado especial na construção de cidadãos ativos. Isso dentro da sala de aula e fora, com os projetos que vinham sendo desenvolvidos. Obviamente existiram momentos que a professora deixou passar a oportunidade de aprofundar mais alguns assuntos ou ouvir o aluno, mas isso se dava (das vezes que presenciei) pela necessidade de seguir um programa já estabelecido pela escola (foco na gramática, por exemplo).”

SG: “Apesar de os alunos haver demonstrado criticidade nos assuntos discutidos, eram poucos os momentos de intervenção que faziam com eles expressassem suas opiniões, antes de chegarmos com essa proposta de trabalho na escola. A partir do momento em que nós da RP chegamos, tornamos mais frequente a prática de ter que pensar, refletir e discutir a fim de apresentar propostas para a solução dos problemas.”

MG: “Não tenho referência exata sobre isso, mas acredito que a escola não utilizava estas práticas participativas.”

PS: “Não.”

MM: “Sim.”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como é perceptível nas respostas dos residentes, a escola adotava, mesmo que, a nosso ver, de forma inconsciente, atividades na perspectiva do letramento crítico. Isso nos leva a inferir que a instituição já caminhava com vistas a uma abordagem de ensino menos tradicional, ou seja, um ensino de línguas vinculado à realidade do aluno, menos gramatical e formalista, com maior ênfase no uso da língua e em atividades relevantes (ALMEIDA FILHO, 2005), sendo possível evidenciarmos tal fato na sala do residente DL ao discorrer que: *“Obviamente existiram momentos que a professora deixou passar a oportunidade de aprofundar mais alguns assuntos ou ouvir o aluno, mas isso se dava (das vezes que presenciei) pela necessidade de seguir um programa já estabelecido pela escola (foco na gramática, por exemplo)”*.

Outra resposta que também nos chama a atenção é o discurso de SG quando expõe: *“(…) eram poucos os momentos de intervenção que faziam com eles expressassem suas opiniões, antes de chegarmos com essa proposta de trabalho na escala. A partir do momento em que nós da RP chegamos, tornamos mais frequente a prática de ter que pensar, refletir e discutir a fim de apresentar propostas para a solução dos problemas”*.

Este argumento nos faz pensar acerca da importância e validade do trabalho numa perspectiva que ensine a língua não apenas de modo tradicional, mas que se volte à análise crítica do contexto social no qual o educando se encontra inserido.

Por fim, trazemos a quinta e última pergunta presente em nosso questionário, a qual indagava acerca das contribuições da RP para a formação do residente, em especial no que tange às práticas de LC.

Quadro 5 - Respostas à pergunta: *“Em sua opinião, de que maneira a residência pedagógica contribuiu para a sua formação em relação às práticas de letramento crítico?”*

DL: “Até o momento eu só havia trabalhado o letramento crítico com alunos de graduação. Ou seja, alunos com uma idade mais avançada. Ter a oportunidade de atuar com alunos mais jovens foi de grande importância. Me ajudou a perceber que é possível – sim – levar criticidade para dentro de uma escola de ensino regular. Além disso, pude ler mais sobre o tema e me preparar melhor para as aulas. Percebo tudo isso como ganhos positivos no que diz respeito às práticas de LC.

SG: “De forma esclarecedora. Pois pude vivenciar tudo que já havia estudado na teoria. Percebi também que jamais podemos subestimar o conhecimento de nossos alunos. O que por muitas vezes confesso ter me surpreendido.”

MG: “A RP permitiu introduzir práticas de ensino inovadoras e laboratório de experiências

de sucesso. A maioria das aulas foi acompanhada por vários alunos, isto provocou troca de experiências bem sucedidas, exemplos a serem seguidos e principalmente mudança de postura com relação ao letramento crítico.”

PS: “Contribuiu para a elaboração de aulas que desenvolvam uma visão crítica para o ambiente que está a seu redor. Que existem vários dizeres implícitos que precisam ser vistos para impedir equívocos camuflados.”

MM: “Através das formações ministradas pela nossa coordenadora que sempre buscava nos apresentar práticas de letramento crítico e maneiras de como realizá-las como também pela oportunidade de poder colocar em prática na sala de aula, todos os ensinamentos adquiridos nas formações, sempre amparados e supervisionados pela nossa preceptora.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos relatos acima, os educandos demonstraram compartilhar a opinião de que o ensino da língua espanhola deve seguir uma perspectiva mais crítica, bem como a contribuição que o letramento crítico trouxe à formação de cada um, “*contribuiu para a elaboração de aulas que desenvolvam uma visão crítica para o ambiente que está a seu redor*”, como bem destaca o residente PS. Posto isto, é possível percebermos, nas entrelinhas de seus discursos, que os professores participantes também concordaram que, no trabalho pedagógico sob a ótica do letramento crítico, a língua assume um caráter libertador, aspecto que contribui para a construção de um cidadão consciente e motivado a analisar, compreender e modificar dada realidade (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Sobre este cidadão consciente, é necessário destacarmos que os futuros professores têm a compreensão da importância de tal perspectiva - LC - em seu fazer pedagógico, independente do contexto ao qual está inserido, seja na educação básica ou no ensino superior, como bem destacou o residente DL. Portanto, é notória a necessidade de outros trabalhos como o desenvolvido nesta edição da RP Alagoas, os quais possam levar o professor em formação inicial a transgredirem o que vem sendo posto por muitas instituições de ensino ao longo dos anos, como, por exemplo, uma educação tradicional e sem nenhuma perspectiva crítica reflexiva.

Outra fala que nos chama a atenção é o discurso proferido pela residente MM. Em sua percepção, foi possível, a partir das formações ofertadas pela RP, “*colocar em prática na sala de aula, todos os ensinamentos adquiridos nas*

formações, sempre amparados e supervisionados pela nossa preceptora". Sobre este fato, Mercado (1999, p. 12) argumenta que

Na formação de professores, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p. 12).

Logo, acreditamos que a oferta de formações com vistas a uma melhor preparação do professor em formação inicial para o desenvolvimento de suas atividades foi de suma relevância durante todo o projeto. Isso porque, estas permitiram "introduzir práticas de ensino inovadoras e laboratório de experiências de sucesso", como bem frisa a residente MG.

Dado o exposto, investir em novas práticas na formação inicial de professores contribui para fomentarmos, enquanto profissionais da educação, importantes mudanças nas instituições de ensino. Logo, argumentamos e defendemos que as licenciaturas, em nosso caso, as que formam professores de línguas adicionais, busquem pensar/repensar seus cursos e suas aulas para possibilitar, aos futuros profissionais, maiores experiências – significativas – no processo de ensino aprendizagem. A exemplo, podemos destacar um ensino voltado para a reflexão crítica sobre os modos atuais de ensinar. Isso prevê, obviamente, a utilização de tecnologias, ou seja, o trabalho com diferentes letramentos voltados à prática social, mas, principalmente, o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaríamos de evidenciar, nesta seção, nossos objetivos iniciais, a saber: (i) *ênfatizar a importância do PRP para o contexto educacional brasileiro* e (ii) *discutir sobre a formação do professor de língua espanhola por meio da perspectiva do letramento crítico*. Após cumprir tais objetivos, o que pôde ser evidenciado em especial em nossas análises, trazemos nestas considerações finais uma síntese do que foi elencado ao longo deste TCC.

Cabe ainda frisar, uma vez mais, que o Programa Residência Pedagógica vem buscando construir processos que tenham como norte o diálogo e o trabalho coletivo entre docentes e professores em formação inicial. Assim, a partir deste trabalho, pode-se verificar que a RP tem contribuído no que se refere à melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola-campo, bem como na formação de todos que compõe o grupo de atuação, ou seja, residentes, professores preceptores e orientadores.

Em segundo lugar, no que tange à perspectiva do LC dentro no referido programa, nota-se, por parte dos residentes, a busca por uma educação que visa formar cidadãos com consciência crítica, capazes de julgar e avaliar as diferentes visões e pontos de vista, de questionar os conceitos - próprios e alheios - para que sejam membros ativos da sociedade e, se necessário, que sejam capazes de transformar a realidade injusta que os cerca.

Para atingir esse objetivo, consideramos importante levar em conta a dinâmica do contexto sociocultural em que as práticas de ensino ocorreram, relacionando os fatos linguísticos aos fatos sociais, aspecto que se evidencia na fala do residente DL ao indagar que “Durante toda a RP busquei (...) discutir a falta de paciência das pessoas nos dias atuais, a violência, o respeito às diferenças culturais, a realidade da cidade. Ademais, percebemos ainda que algumas crenças dos próprios estudantes foram rompidas”.

Ainda sobre o trabalho desenvolvido dentro do programa, foi/é possível destacarmos a construção de conhecimento de modo coletivo, ou seja, de forma colaborativa, entre professores e educandos, o que evidencia, mais uma vez, uma educação que vai de encontro à forma tradicional de educação, como bem pontuam Barbosa, Brun e Costa (2017).

Em suma, refletindo ainda acerca da importância do trabalho desenvolvido, destacamos que os professores em formação inicial buscaram levar às aulas temas que tenham relação com a realidade contemporânea na qual o estudante está inserido, como já mencionado ao longo da nossa análise. Também é possível visualizar que o programa contribuiu para a formação docente, visto que, os residentes puderam, como pontua o residente SG, “vivenciar tudo que já havia

estudado na teoria”, levando-os a aperfeiçoar o fazer pedagógico e, conseqüentemente, contribuindo para sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. **Linguística Aplicada-ensino de língua e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

BARBOSA, M. M. F.; BRUN, M.; COSTA, JR. S. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor das Letras, Feira de Santana**, v. 18, n. 3, p. 54-66, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. Ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENEDINI, L. C. A. O. *et al.* **Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado**: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

CARCHEDI, L. C.; BARRÉRE, E.; SOUZA, J. Abordagem colaborativa para apoio à avaliação do ensino de português. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 1593.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramentos crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DELORS, J. O tesouro interior: Aprender a saber, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Qual o valor desse tesouro 15 anos após sua publicação? **Revista Internacional de Educação**, v. 59, n. 3, p. 319-330, 2013.

DA SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

DA SILVA, J. E.; COSTA, M. A. M. Formação inicial de professores de língua inglesa e letramento crítico: um diálogo desejável? **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 36-64/Eng. 37-63, 2019.

DOS SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **the ESpecialist**, v. 34, n. 1, 2013.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1.2011, 2011.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H. – MACIEL, R. F. (Orgs): **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 209 – 229, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras (Ponta Grossa)**, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

DIAS. **WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Belo Horizonte, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, José Osmar Rios. Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 67-76, 2019.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MERCADO, L. P. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. **TIC'S na educação: A Utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem ao aluno**. Ed. v. 7 n. 1 (2015): Pedagogia em ação, Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SARDINHA, P. M. M. Atividades de Letramento Crítico em Inglês para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Polyphonia**, v. 30, n. 1, p. 85-101, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. **Cadernos do CNLF (CIFEFIL)**, v. 21, n. 3, p. 1761-1770, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.