



VII SEMANA DE  
**INTEGRAÇÃO**  
DE 05 A 9 DE JUNHO DE 2018

**TRABALHO DOCENTE:  
formação e resistência**

XVI SEMANA DE  
LETRAS

XVIII SEMANA DE  
PEDAGOGIA

IV SIMPÓSIO DE PESQUISA  
E EXTENSÃO (SIMPEX)

Câmpus  
Inhumas



Universidade  
Estadual de Goiás



FAPEG  
Fundação de Amparo à Pesquisa  
do Estado de Goiás

## O ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA COMO PROPULSOR DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS E DE FORMAÇÃO DOCENTE

Fábio Júlio de Paula BORGES<sup>1</sup> (UEG)  
Valéria Antônia Custódio VIEIRA<sup>2</sup> (UEG)  
Wanderson Rodrigues da SILVA<sup>3</sup> (UEG)  
Raimundo Nonato Lopes de ALMEIDA<sup>4</sup>(UEG)  
Valdilene Elisa da SILVA<sup>5</sup>(UEG)

### GT 07 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO

#### RESUMO

As etapas de observação e semirregência são fundamentais para o crescimento dos acadêmicos que buscam se profissionalizar enquanto professores. Sobre essa questão, Vygotsky (1930/1984) e Garcia (1992) apontam que a formação de professores toma o espaço escolar como ponto de partida, para que experiências possam ser vividas, informações compartilhadas, questionamentos elaborados e conhecimentos construídos com o suporte de outros. Esse momento oportuniza ao discente um contato direto com a dinâmica escolar. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo reverberar os nossos apontamentos gerais sobre alguns elementos do estágio supervisionado de língua inglesa, feitos em uma Escola Estadual de Inhumas, exclusivamente, no que tangem os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Durante o percurso em que se esteve na instituição, acompanhou-se e auxiliou-se o professor regente, pesquisou-se, descreveu-se e interpretou-se as experiências educativas e significativas das salas de aula. Os elementos a serem discutidos neste trabalho, são: a infraestrutura, o estímulo às potencialidades da produção oral e o uso do livro didático (DIAS, 2015), o uso dos gêneros textuais e a produção textual (TOGNATO, 2009), o letramento crítico (JORDÃO, 2017), se há uma educação para a cidadania (MATTOS, 2014), inclusão e diversidade (PESSOA&HOELZLE, 2017), (FREITAS e PESSOA, 2014) e etc. Os resultados dessa experiência foram além do crescimento como profissionais, a oportunidade do contato com a metodologia e os métodos empregados pelo professor regente. Compreendeu-se que a língua inglesa precisa ser utilizada, não de forma conteudista e superficial, mas de uma maneira transformadora, crítica, contextualizada e inclusiva da diversidade social.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Semirregência. Língua Inglesa. Formação Docente Ensino Médio.

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Membro do Grupo de Pesquisa em Literaturas de Língua Portuguesa/GPELLP - CNPq. E-mail: depaulafabio@outlook.com.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Membro do programa de Bolsas de Iniciação Científica PBIC/UEG - "MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUESTÕES EMERGENTES DA CONTEMPORANEIDADE". E-mail: valeriahumans@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmico do curso de Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. E-mail: rodrigueswandersons14@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmico do curso de Letras - Língua Portuguesa/ Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. E-mail: lopes.almeida.2017@gmail.com

<sup>5</sup> Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UEG. Mestre em Letras/ Linguística pela UFG. Professora de Língua Inglesa e Orientação para o Estágio de Inglês na UEG nos Câmpus Porangatu, Pires do Rio e Inhumas. E-mail: valdileneelisa@hotmail.com



## INTRODUÇÃO

O estágio é uma das exigências mais relevantes da matriz curricular de um acadêmico do curso de licenciatura. É durante esse processo que se vivencia a realidade do contexto escolar, e se coloca em prática todo conhecimento adquirido, relacionando teoria e prática. Segundo o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Letras, no Art. 2º e 3º, o Estágio Supervisionado submete-se às determinações contidas na legislação federal, Lei n. 11.788, de 25/09/2008, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, ao Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras, a Resolução CsA 09/2015 e às regulamentações específicas da UEG e do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). É uma atividade obrigatória em conformidade com a legislação vigente, às Diretrizes Curriculares Nacionais do curso (DCN) e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Dentre seus objetivos, destacam-se: “Realizar atividades de investigação, pesquisa, análise e intervenção na realidade profissional específica da área de Letras”, ou seja, o estágio conduz o acadêmico no exercício da docência, e o leva a refletir sobre as ações futuras como professores de língua estrangeira.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo transmitir os apontamentos gerais sobre alguns elementos do estágio supervisionado de língua inglesa, feitos em uma Escola Estadual de Inhumas, exclusivamente, no que diz respeito aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Durante o percurso em que se esteve na instituição, acompanhou-se e auxiliou-se o professor regente, pesquisou-se, descreveu-se e interpretou-se as experiências educativas e significativas das salas de aula.

Os elementos a serem discutidos, neste trabalho, são: a infraestrutura, o estímulo às potencialidades da produção oral e o uso do livro didático (DIAS, 2015), o uso dos gêneros textuais e a produção textual (TOGNATO, 2009), o letramento crítico (JORDÃO, 2017); se há uma educação para a cidadania (MATTOS, 2014), inclusão e diversidade (PESSOA&HOELZLE, 2017), (FREITAS e PESSOA, 2014) e outros.

A escola onde foram realizadas as primeiras etapas do Estágio Supervisionado possui em sua infraestrutura: dois blocos com diversas salas, algumas pequenas para o número de alunos que varia de 20 a 40 alunos, espaço arborizado, banheiros, cantina, quadra esportiva,



laboratório de informática, porém, com alguns computadores danificados e biblioteca. A instituição não dispõe de monitores no laboratório e bibliotecário.

A instituição oferta à comunidade, além do Ensino Médio, o Fundamental de 6º ao 9º Ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os horários de funcionamento são nos seguintes turnos: matutino, vespertino e noturno.

O espaço escolar é onde o acadêmico em formação concretiza e amadurece a sua experiência educativa. É na instituição que se oferece aos alunos, professores e demais funcionários que garantirá a qualidade do ensino de todos os envolvidos. Desse modo, na abordagem sobre a formação de professores no espaço escolar como ponto de partida para que as experiências possam ser vividas, informações compartilhadas, questionamentos elaborados, e conhecimentos construídos com o suporte de outros, apoiou-se em Vygotsky (1930/1984) e Garcia (1992) para se descrever a importância do papel do outro. É nessa interação que o regente e o aluno assimilam, elaboram o conhecimento e se constituem em um ser social. É nessa atividade compartilhada que o sujeito vai adquirindo autonomia. Para isso, diz Vygotsky:

[...] o papel da imitação no aprendizado reveste-se de nova importância. Ao avaliar o professor, geralmente o fazemos considerando sua capacidade de autonomia na resolução dos problemas. Pensa-se que ao imitar a ação de um colega sua atividade intelectual é puramente mecânica quando, na verdade, só imitamos aquilo que está no nosso nível de compreensão (VYGOTSKY,1998, p.114).

Além desse espelhamento na prática docente, precisa-se de outros componentes para reforçar a práxis dos estagiários em formação. Garcia (1992, p. 61) descreve-os como destrezas:

[...] Destrezas empíricas: têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afectos). - Destrezas analíticas : necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria. - Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados. - Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planejamento da acção, á antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada. - Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório. - Destrezas de comunicação: os



professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo.

Levando-se em consideração as destrezas apontadas acima, abordar-se-á, no próximo tópico, os demais elementos propostos para a discussão: os pontos positivos, as carências identificadas e sugestões propostas que podem reforçar a qualidade das aulas. Cabe ressaltar que não se quer desqualificar a atuação do professor, mas levantar discussões acerca do aprimoramento das atividades em sala.

## A LÍNGUA INGLESA COMO INSTRUMENTO DE HUMANIZAÇÃO

A equipe envolvida nessa investigação observou a atuação de um professor durante três dias letivos, onde fez um total de dezesseis horas-aulas de cinquenta minutos cada. As considerações sobre as aulas, bem como as sugestões serão abordadas de forma geral, no que diz respeito aos três anos.

Acredita-se que o regente explorou bem a oralidade em sala de aula. Um exemplo bastante prático, e que deve ser seguido, é aproveitar as oportunidades do momento, para usar a segunda língua. Quando os alunos queriam ir ao banheiro o professor estimulava-os a fazerem o pedido em língua inglesa. Sobre isso, Dias (2015, p. 92) explica que:

[...] não desenvolver a produção oral na escola regular reforça a ideia de que aprender a falar outras LE<sup>6</sup>s é exclusividade de quem tem acesso a cursos livres, não sendo possível aprendê-las na escola. Além disso, deve-se levar em consideração que, com os recursos presentes atualmente, como a televisão e a internet, os alunos são constantemente expostos à língua inglesa tendo de trabalhar todas as habilidades (compreensão escrita/oral e produção escrita/oral). Portanto, a escola, como instituição que prepara o aluno para agir no mundo como cidadão crítico e promove a diversidade cultural, não pode negar o desenvolvimento da oralidade nas salas de aula de língua inglesa.

Como pode-se constatar na citação acima, os alunos são levados a desenvolverem diversas habilidades, então, por que não os estimular à produção de texto, por exemplo? A construção de um gênero textual proposto pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás para cada série do Ensino Médio, não foi efetivada nas aulas que assistimos. Tognato

<sup>6</sup> Línguas Estrangeiras.





(2009, p. 4) explica que: “a partir da compreensão textual pelos gêneros, a produção escrita passa a ter um papel essencialmente relevante na formação social do aluno.”. O Currículo apresenta, nas Expectativas de Aprendizagem de Língua Inglesa do Ensino Médio, sugestões bastante engessadas que levam em consideração apenas aspectos estruturais da língua, uso de gêneros textuais, oralidade, e não abrem margem para o diálogo das diferenças e dos direitos humanos. Ao contrário das expectativas de Língua Portuguesa, que abrem espaço para a discussão, no 2º bimestre, sobre sexualidades, negros, idosos, das crianças dentre outras. E essa ausência de expectativas em relação aos discursos de minorias pode ser compreendida como uma forma de sobreposição de culturas e pensamentos dominantes.

Acredita-se que, como já esboçou Dias (2015), a oralidade associada à produção do gênero textual reforçaria o conteúdo ministrado e as metas a serem alcançadas. Pensando no conteúdo do 3º bimestre, Poemas, talvez a produção de um texto que englobasse a condição do índio e do negro, explorando as diferenças de índios e negros brasileiros e americanos e suas situações nos dias de hoje, seria algo positivo. Ensinar-se-ia as estruturas dos variados tipos de poemas, inclusive o do *Haikai*<sup>7</sup>. Dias (2015, p. 92) “[...] a produção oral a partir de um gênero deve propiciar momentos de troca colaborativa entre os aprendizes de modo a oportunizar a ajuda mútua e a reflexão sobre a própria produção e a produção do outro.”. Os alunos, então, poderiam ser convidados a declamarem seus poemas, concedendo espaço para a prática da oralidade.

[...] a literatura em língua inglesa inserida no processo educacional do aluno na disciplina de línguas contribui não somente como um material com conteúdo lingüístico, mas que a partir dele, o aluno pode se desenvolver intelectualmente através de uma visão crítica do mundo e da sociedade em que vive. (LASARO, F.A; LOPES, G.; TONEZER, M. E.; COLASANTE, R. s.d, p. 4).

No momento da criação dos poemas, utilizar-se-ia recursos sonoros, instrumentais de cânticos dos índios norte-americanos e brasileiros, para que pudessem se inspirar e harmonizar a sala. Levaríamos um *vocabulary* de rimas para auxiliá-los na confecção dos

<sup>7</sup>Originário do século 17, é um importante legado da poesia tradicional japonesa baseada na filosofia Zen Budista, brevidade e simplicidade. Estes poemas são projetados para transmitir a essência de uma experiência em um formato curto. Os poemas têm três linhas, contendo na primeira e na última cinco caracteres japoneses (totalizando sempre cinco sílabas), e sete caracteres na segunda linha (sete sílabas), podendo ter variações nas diferentes línguas com versos mais curtos ou mais longos. Disponível em: [www.cacadoresdelendas.com.br/japao/haikai-poemas-japoneses/](http://www.cacadoresdelendas.com.br/japao/haikai-poemas-japoneses/). Acessado no dia 11 de Junho de 2018.



poemas, além de imagens sobre o tema, fotografias dos índios, negros no período colonial, personalidades negras e famosas.

No que diz respeito às imagens, o regente não explorou muito um cartaz, um pôster, e o uso do data show. O professor poderia ter mostrado um e-mail para os alunos e, se o laboratório possuísse monitores, fariam essa aula nele. Muitos não tinham noção de como era a caixa de entrada de um e-mail, embora o regente afirmasse que eles possuíam um para acessarem suas contas de *facebook* e *instagram*.

os usos e funções das tecnologias: como as tecnologias interferem em nossas ações cotidianas, no trabalho, no lazer, na aprendizagem, na relação com os outros etc.; quem tem acesso às tecnologias e quem não tem; como e por que as tecnologias facilitam o ensino/aprendizagem de LE; por que é importante usar as tecnologias no contexto escolar; quais mudanças sociais e culturais as tecnologias provocaram nos últimos anos (no mundo, no país, no próprio contexto); que pessoas e que lugares foram mais afetados por essas mudanças; (COSTA, 2012, p. 929).

Esse seria um caminho para o letramento crítico (LC), uma vez que a sala havia trabalhado as formas como acontecem os ataques virtuais e os perigos de vírus, spams, fake news. Vale lembrar aqui que as *fake news* são notícias falsas divulgadas nas redes sociais, influenciando até disputas políticas. Partindo-se desse exemplo dos embates políticos, ressalta-se o que Jordão (2017 *apud* Santos; Santos, G; Gomes, s.d, p. 27 - 28) fala sobre esse percurso do LC em sala, ao explicitar que:

[...] devemos ter cuidado ao desenvolver discussões em sala de aula, sob a égide do Letramento Crítico, mas com a tentativa de fazer com que os alunos reproduzam os pensamentos do professor e uma leitura unilateral em busca de um sentido único, geralmente em busca de vilões e de uma suposta ocultação da realidade.

Levando-se em consideração o excerto acima, é essencial que o professor saiba mediar os diálogos e as propostas em sala, porque a forma como ele conduz, bem como o que fala interferirão, ou aliciarão a maneira de pensar de seus alunos.

No que concerne ao livro didático (LD), conjuntamente, chegou-se à conclusão de que é bastante complexo, possui atividades de difíceis resoluções por parte dos alunos. Dias (2015, p. 91) explica que: “Em 2011, as LEs foram incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLDD), e o docente do ensino público pôde contar com o apoio de LDs



que foram entregues às escolas de forma gratuita e consumível.”. Porém, após essa inclusão e acesso, o livro, ao invés de conter conteúdos e exercícios compatíveis, apresenta-se de maneira não compatível com a realidade deles, embora o professor ainda continue utilizando-o em sala. Acredita-se que uma readaptação dos exercícios seria algo interessante.

Na práxis, precisa-se compreender que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, é também uma ferramenta de controle e organização social. Infelizmente o ensino tem se desenvolvido de uma forma tradicional e conservadora, que exclui as minorias, que não educa para a construção de um pensamento plural e crítico. De acordo com Rajagopalan (2011 *apud* Pessoa&Hoelzle, 2017, p. 782):

[...] o ensino de línguas é palco de política linguística, já que esta “engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais”. Todas essas atividades são campos em disputa que refletem as diferentes ideologias das pessoas que delas tomam parte.

Nesse sentido, acredita-se que a formação do aluno e o uso da língua inglesa precisam ser por intermédio de ações que promovam a inclusão, o respeito, a diversidade e a cidadania. Através da fala do professor da escola campo, nota-se que alguns grupos são excluídos. Segundo o professor regente, os alunos com deficiência visual não possuem atividades de inclusão, nem um entrosamento com os demais colegas.

De acordo com Biesta (2015 *apud* Pessoa&Hoelzle, 2017, p. 786) sobre os domínios que englobam a educação, elas explicam que:

Para ele, a educação é uma prática teleológica e engloba três domínios 1) qualificação, que se refere à transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições; 2) socialização, que diz respeito ao conhecimento das tradições e formas de ser e saber, tais como as tradições culturais, profissionais, políticas e religiosas, conhecimento esse que nem sempre é explícito e geralmente reproduz estruturas, divisões e desigualdades sociais existentes; e 3) subjetificação, que concerne à maneira com que crianças e jovens se constroem como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de objetos das ações de outras pessoas.

Essa exclusão permanece camuflada. As pessoas continuam agindo (in) conscientemente, reproduzindo alguns atos que vão de encontro com o direito de liberdade e expressão de muitos. De acordo com Mattos (2014, p. 181): “A atual geração de jovens e



crianças em idade escolar muitas vezes se encontra, em seu contexto familiar e em suas comunidades com membros das gerações anteriores que ainda reproduzem a cultura conformista.”. Precisa-se fortalecer as pessoas, para que elas possam lutar contra as opressões e os opressores, e a arma que se tem é a Educação. Em nenhum momento, viu-se um trabalho que agregasse a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), os negros, os índios, os deficientes. Segundo Kumaravadivelu (2014, p. 7-8, *apud* Pessoa&Hoelzle, 2017, p. 788), quando abordam a episteme presente na educação em língua inglesa no Brasil, afirmam que:

[a]s forças hegemônicas em nossa área se mantêm “vivas e chutando” [Phillipson, 2012] por meio de vários aspectos do ensino de língua inglesa: planos curriculares, elaboração de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e formação docente. Mas é especialmente por meio de métodos e materiais produzidos nos países capitalistas centrais que a marginalidade da maioria é gerenciada e mantida. Eles são o motor que impulsiona a estrutura de poder hegemônica.

Tendo em vista a explanação dos teóricos sobre a forma de ensino hegemônica e os temas citados, nota-se que alguns não foram ainda abordados. Não há essa promoção de inclusão, algo que abarque mais as diferenças, tais como pessoas com deficiências físicas, por exemplo. Sabe-se que as gentes brasileiras são ecléticas. Há em sua gênese a participação de várias raças, crenças, pensamentos e línguas. Pergunta-se: qual o sentido de se privilegiar ou sobrepor uma cultura sobre a outra, ou um grupo sobre o outro, ou um estudante com limitação? A resposta seria: é necessário inclusão, equilíbrio e mediação.

Apoia-se a (re) formulação nas reflexões de Pennycook (1999 *apud* Freitas&Pessoa, 2014) onde explicita que:

[...] a perspectiva crítica de ensino de línguas pode ser implementada de duas formas. A primeira se realiza através da inserção de diferentes representações identitárias nas atividades propostas em sala de aula, tais como a figura de mães e pais solteiros, de mães e pais homossexuais, de mulheres e homens negros e indígenas etc. Já a segunda forma se realiza por meio da problematização de temas sociais em sala de aula, tais como pobreza, raça e racismo, desigualdades de gênero, homofobia etc. Para o autor, essa última forma abre espaço para a chamada pedagogia do engajamento que concebe a problematização de questões sociais mais amplas como parte do processo educativo, devendo, portanto, constituir as bases do currículo oficial. Todavia, não basta simplesmente introduzir um suposto elemento crítico nas atividades realizadas: é preciso abordar esse elemento criticamente,





desvelando as relações de poder e desigualdade nas quais ele está imbricado.

Essas foram simples propostas e perspectivas, mas que podem interferir no modo de ser e de pensar dos alunos. A metodologia e os procedimentos didáticos adotados pelo professor em sala são alguns dos fatores importantes e decisivos para o sucesso da aula: quanto mais atividades diversificadas e que incluam as minorias, e, quanto mais convite à participação dos alunos nessas atividades, maiores serão as chances de que o objetivo da aula seja alcançado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado propõe uma formação docente e trocas de experiências educativas entre estagiários, equipe administrativa e pedagógica da escola, professores orientadores, alunos. Os futuros regentes poderão utilizar-se da língua como instrumento de diálogo, transferência de erudição e, principalmente, de humanização. Isso, dentro da mediação de processos de construção e (re) construção de conhecimentos juntamente com os seus alunos. Desse modo, selecionando o que os levará a uma linha de raciocínio clara e concisa com o meio onde vive, e, ainda, de que forma poderão agir tendo em vista uma transformação social.

O ensino é um direito de todos, e a escola precisa abarcar a diversidade que nela atua. Acredita-se que a educação é capaz de transformar o sujeito. Dessa maneira, o sujeito transformado agirá em prol do contexto onde está inserido, potencializando a sua comunidade que, por sua vez melhorará a sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

COSTA, E. G. M. *Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras*. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

DIAS, V. L. A aprendizagem colaborativa e produção oral em língua inglesa: análise de atividades de um livro didático do PNL D-2014. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. S. C. C.; DUTRA, E. O.; PINHO, I. C. (Orgs.). *Reflexões em linguística aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas – Uma homenagem à professora Doutora Marília dos Santos Lima*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FREITAS, M. T. U.; PESSOA, R.R Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de



uma experiência localizada. In: MATEUS, E; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.) *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas* / Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.51-76.

LASARO, F.A; LOPES, G.; TONEZER, M. E.; COLASANTE. *O Ensino da Literatura em Aulas de Língua Inglesa: Desafio e Vantagens*. p. 1-7.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. TAKAI, N. H; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. *Ensino de Línguas como palco de política linguística: Mobilização de repertórios sobre gênero*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(56.3): 781 – 800, set./dez.. 2017. 9.

SANTOS, E. M.; SANTOS, G.C.N.; GOMES, R. B. Ensino Comunicativo e Letramento Crítico. Como colocá-los em prática? Aula 2. In. *Metodologia do ensino Aprendizagem de Inglês II*. p. 23 – 41.

STUTZ, L; BARBOZA, J. de S. *Capacidades de Linguagem em Sequência Didática: Prática de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 13. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TOGNATO, M. I. R. *Leitura e Produção Textual na Formação do Professor de Língua Inglesa a partir do ensino de Gêneros: Priorizando Artigo Científico*. Agosto, 2009. Caxias do Sul, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.