

# Linguística aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa

## Applied Linguistics and the Continuous and Critical Teacher Education in Additional Languages: Contributions of a Study/Research Group

Phelipe de Lima Cerdeira  
*Unioeste, Brasil*

e-mail: phelipe.cerdeira@uerj.br

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

e-mail: adrianacsmbrahim@gmail.com

Denise Akemi Hibarino  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

e-mail: dhibarino@gmail.com

Recibido: 09/12/2020  
Aprobado: 08/02/2021

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as atividades de um grupo de pesquisa, caracterizado como espaço acadêmico e colaborativo de promoção da formação permanente (Freire, 1996) de professores de línguas que atuam em diferentes instituições de ensino superior e de educação básica. Inicialmente, pretendemos apresentar nossas histórias locais (Mignolo, 2003) de formação e de constituição do grupo de pesquisa, e nossas preocupações com a área de formação continuada de professores em Linguística Aplicada ao longo da carreira docente, propiciando desenvolvimento acadêmico, social e pessoal. Na sequência, pretendemos abordar brevemente as perspectivas teóricas que, ao longo de cinco anos de existência, têm sido basilares para os estudos e para as pesquisas dos participantes vinculados ao grupo, como os estudos de letramentos - Multiletramentos (The New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012, 2013, 2017); Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2003, 2006) Letramento Crítico (Menezes de Souza, 2011, 2014; Monte Mór, 2014, 2017; Jordão, 2015, 2017); Colonialidade/Decolonialidade (Mignolo, 2003; Sousa Santos, 2013; Quijano, 2014), entre outros. Em seguida, apresentaremos alguns exemplos de práticas de letramentos e de trabalhos em Linguística Aplicada que têm sido desenvolvidos a partir de delineações decorrentes de estudos, reflexões, discussões e pesquisas realizadas colaborativamente pelos participantes. Os resultados alcançados em cinco anos de existência do grupo de pesquisa são reveladores de um processo de “reinvenção de formas de produzir conhecimentos” (Moita Lopes, 2006) nas e a partir das vivências e experiências docentes de cada um dos membros. Desta maneira, não há dúvidas de que o GPELIN tem se constituído em um espaço profícuo para o exercício de formação crítica e permanente e da práxis docente (Freire, 1996).

*Palavras-chave:* Formação permanente de professores. Novos letramentos. Educação de línguas.

### ABSTRACT

This paper aims at presenting and discussing the activities carried out by a research group, which is characterized both as an academic and a collaborative space for language teachers and professors permanent development

promotion (Freire, 1996), engaged in different higher education and basic education contexts. First and foremost, we intend to present our local histories (Mignolo, 2003) of the development and the setting up of the research group, as well as our concerns with the permanent development of Applied Linguistics teachers and professors throughout their professional careers, encompassing their academic, social and personal up growth. Thereafter, we aim at briefly approaching the theoretical perspectives which, during our five years of existence, have underpinned our investigations and participants' researches, such as the literacies studies - Multiliteracies (The New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012, 2013, 2017); New Literacies (Lankshear; Knobel, 2003, 2006), Critical Literacy (Menezes De Souza, 2011a/b, 2019; Monte Mór, 2014, 2017; Jordão, 2013, 2014, 2016); Coloniality/Decoloniality (Mignolo, 2003; Sousa Santos, 2014; Quijano, 2014), among others. Next, we will present some examples of literacy practices and works in Applied Linguistics which have been grounded on studies, reflections, discussions and researches collaboratively accomplished by the group members. The findings achieved in the last five years reveal a process of "reinvention of ways of building knowledges" (Moita Lopes, 2006) not only in but also based on the teaching livingness and experiences of each participant. Therefore, GPELIN has undoubtedly assembled a meaningful and productive context for the permanent critical development improvement and the teaching praxis (Freire, 1996).

*Keywords:* Permanent teacher development – New Literacy Studies – Linguistic Education.

A área da Linguística Aplicada (LA) brasileira têm se destacado por seu caráter inter-trans-multi e, sobretudo, INdisciplinar (Moita Lopes, 2006). Ao promover a ruptura com a concepção de aplicação de teorias linguísticas (Signorini & Cavalcanti, 1998), seu escopo abrange a expansão de fronteiras, a problematização de usos de linguagem em contextos diversos e os processos investigativos inacabados e múltiplos, como nos orientam Kleiman & Cavalcanti (2007).

Ainda sobre o contexto brasileiro, é necessário ponderar sobre o fato de que a LA foi, inicialmente, vinculada ao ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira<sup>1</sup>. Utilizamos, ainda neste intróito, a designação "estrangeira" apenas para sublinhar a taxonomia comumente utilizada pela grande maioria dos pesquisadores e, ainda, por associações e entidades circunscritas aos diferentes cenários e perspectivas linguísticas não apenas no país. Vale ressaltar, no entanto, que tal nomenclatura nos parece estar aquém das expectativas enquanto docentes e, certamente, distantes dos movimentos epistemológicos adotados para pensar a(s) língua(s) de maneira não apenas plural, mas enquanto resultados de discursos sociais heterogêneos e carregados de sentidos. Sendo assim, o espaço da sala de aula e a formação docente sempre estiveram presentes como temas de estudo. Todavia, esses dois focos têm sido, de forma produtiva, ressignificados por sujeitos pesquisadores, marcados por seus posicionamentos ideológicos, cujos olhares circunstanciados (Garcez, 2015) revelam as multiplicidades e as complexidades que envolvem as práticas docentes e discentes. Para Gimenez (2011), os estudos direcionados para as práticas de sala de aula evidenciam a importância do papel dos professores como pesquisadores de sua própria formação, evidenciando o dissenso de vozes, discursos, presenças e corpos que fazem parte de seus espaços de atuação.

É, portanto, a partir dessa premissa que o presente artigo está estruturado. Nosso objetivo é apresentar e discutir algumas atividades de um grupo de pesquisa (GPELIN)<sup>2</sup>, como espaço acadêmico e colaborativo de promoção da formação permanente (Freire, 1996) no qual

<sup>1</sup> Nosso posicionamento sobre o termo será problematizado mais adiante.

<sup>2</sup> Conforme histórico que será apresentado na próxima seção, mudamos o nome do grupo de GPLEM para GPELIN - Grupo de Pesquisa em Educação Linguística – conforme pode ser verificado no diretório do CNPq, pelo link: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8516320220190087](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8516320220190087).

atuam professores de línguas vinculados a diferentes instituições de ensino superior e da educação básica. Na primeira seção, apresentaremos o histórico de formação e constituição do grupo de pesquisa. Na segunda seção, abordaremos, de forma sucinta, algumas das vertentes teóricas constituintes de nossos estudos. Na sequência, apresentaremos alguns exemplos de reverberações provenientes de reflexões, discussões e pesquisas realizadas colaborativamente. Finalmente, mostraremos alguns resultados ao longo de cinco anos de existência e a relevância de um espaço de formação crítica e permanente e da práxis docente (Freire, 1996).

## HISTÓRICO DO GPLEM/GPELIN

O GPLEM (Grupo de Pesquisa em Línguas Estrangeiras Modernas) foi criado no dia 26 de dezembro de 2015<sup>3</sup> e credenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (PRPPG/UFPR) em janeiro de 2016. As primeiras reuniões sobre a criação de um novo grupo de pesquisa no SEPT/UFPR (Setor de Educação Profissional e Tecnológica da UFPR) iniciaram em junho de 2015, quando novas vagas para concurso público na área de língua inglesa estavam sendo ofertadas e houve a tomada de posse de uma professora de inglês, a única efetivada por concurso público, pois as outras duas eram de professoras que atuavam por meio de contrato temporário, e outra estava afastada para estudos de doutorado.

No setor, havia professoras de outras línguas: três de castelhano, uma de francês e um professor de alemão. A área de línguas estrangeiras (LE) do SEPT, apesar de contar com um pequeno número de professores, possui considerável representatividade, uma vez que as disciplinas de LE são obrigatórias<sup>4</sup> nos cursos de Comunicação Institucional, Secretariado, Luteria e o Técnico em Petróleo e Gás; e optativa no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Esse motivo, somado à necessidade de termos uma maior integração de nossas práticas pedagógicas, bem como um espaço de pesquisas para melhor entendermos o contexto e as necessidades das diferentes especificidades de formação em línguas nos diferentes cursos do setor, aliado ao nosso desejo de criar um espaço de formação docente permanente, nos levou à criação do grupo de pesquisa.

Inicialmente, a nossa percepção, influenciada por estudos que fazíamos na época, era a de que os estudos dos Multiletramentos e Novos Letramentos (New London Group, 1996; Lankshear; Knobel, 2003, 2006; Cope; Kalantzis, 2000, 2008) e dos Letramentos Críticos (Monte Mór, 2013, Menezes de Souza, 2011a/b), poderiam melhor fundamentar nossas práticas pedagógicas, levando em conta as diferenças dos objetivos de formação tecnológica em cada curso ofertado. Esse entendimento levou em conta interesses, necessidades e a valorização da heterogeneidade e das formas plurais de conhecimentos e culturas dos alunos, bem como oportunidades de desenvolvimento da agência, num constante processo de *meaning-making*. Nesse processo, que acontece em diferentes práticas sociais de linguagem, entendíamos ser necessário o estabelecimento de uma agenda de ensino de LE mais adequada à formação dos alunos, principalmente porque vivemos em uma sociedade em que as interações são constituídas pela pluralidade e de diversidade cultural e social.

---

<sup>3</sup> Um histórico mais detalhado do GPLEM foi publicado em artigo anterior: Mattos Brahim, A. C. S. de. (2019). Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, 8 (3), Port.131-146 /Eng.128-143. doi: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3>.

<sup>4</sup> Até 2017, o castelhano era obrigatório no curso de Comunicação Institucional.

Nesse sentido, concomitantemente a conversas informais com as colegas professoras de inglês e de castelhano sobre a falta de um “norte”<sup>5</sup> que pudesse conduzir nossas práticas, esses foram os motivos para a criação de um grupo de pesquisa, e a partir dele, de um grupo de estudos formado pelos docentes do setor. À época, a noção era a de que um grupo de estudos só de docentes poderia ser um espaço de “fortalecimento do nosso poder” e de “possibilidade de exercício da nossa agência” (Pignatelli, 1994, p. 128) como professores de LE do SEPT.

Os anos de 2016 e 2017 foram difíceis para o GPLEM. Iniciamos a atividade do grupo de estudos dos docentes como a principal atividade do grupo pesquisa. Inicialmente, foi composto pelos 6 professores do setor, com a adesão, meses depois, de um professor substituto e outra professora convidada, ambos de castelhano. Realizávamos uma reunião a cada 15 dias para a discussão dos textos que escolhíamos em conjunto, mas a dificuldade de participação de todos era grande, devido à incompatibilidade de agendas, dadas as várias tarefas acadêmicas e pessoais. Foi também um período em que precisávamos entender o que implicaria a participação em um grupo de estudos: dedicar tempo para leituras, reflexões e participação nas reuniões do grupo, bem como disposição para reverter nossos estudos em mudanças nas nossas práticas de ensino, extensão e pesquisa, assumindo uma agenda pessoal de formação continuada que, conforme afirmam Freire e Leffa (2013), é uma atitude de liberdade de escolha que o professor exerce em relação à sua própria formação.

No início de 2018, vários professores de LE do SEPT se desvincularam do GPLEM e, com um número reduzido de participantes, passamos a convidar professores de outras IES<sup>6</sup>. Esse aspecto, aliado ao nosso próprio amadurecimento enquanto grupo de estudos nos fortaleceu sobremaneira e o grupo também passou a cumprir uma agenda de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade, com a participação de professores que desenvolvem suas pesquisas de mestrado e de doutorado.

Outro motivo que levou à consolidação do grupo de estudos do GPLEM foi a criação de uma agenda de atividades interligadas entre ensino, pesquisa e extensão. Entre essas ações, a partir de 2018, nos organizamos para participar de eventos científicos e de organização de artigos para publicação em revistas da área da LA, bem como a publicação de um livro que apresentaremos na seção de publicações e contribuições. Em 2019, começamos a colher os frutos desta nova agenda, conforme apresentação na terceira seção deste artigo.

No início de 2020, ainda antes da pandemia da COVID-19, nos organizamos para realizar nossos encontros de forma remota, pelo fato de termos pesquisadores de outras cidades, o que dificultava a participação de todos presencialmente. Essa situação se consolidou no ano de 2020, por causa da necessidade de isolamento físico social como iniciativa de conter a propagação do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Outra ideia que se consolidou neste ano de 2020, e bastante significativa, foi a mudança do nome do grupo. Inicialmente, o nome GPLEM foi pensado a partir da influência da taxonomia das áreas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela tradição nos estudos da própria LA, que teve origem, inclusive, a partir de seus interesses sobre “processos de ensino e aprendizagem de línguas”, notadamente de “línguas estrangeiras”, conforme afirmamos na introdução. No entanto, fomos percebendo que nossos

---

<sup>5</sup> Naquele período, houve a percepção de que precisaríamos de um “norte”, ou seja, um planejamento em conjunto que subsidiasse nossas práticas de sala de aula no SEPT. Uma fala que ficou marcada foi a de uma colega que afirmou em uma conversa informal: “Cada professor faz o que quer, e não temos uma continuidade, de um semestre letivo para outro, o que prejudica a aprendizagem dos alunos”.

<sup>6</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

interesses de pesquisa têm ido além do sentido de “ensino e aprendizagem”, pois o termo reforça uma noção hegemônica verticalizada de uma educação bancária (Freire, 1996). Ademais, a partir das influências dos estudos de Novos Letramentos (Lankshear; Knobel, 2006), do Letramento Crítico (Monte Mór, 2014, 2017; Menezes de Souza, 2011a/b, 2019; Jordão, 2013, 2014, 2016) ampliamos a concepção de “línguas estrangeiras” para línguas adicionais (Leffa e Irala, 2014), pois acreditamos na construção de repertórios linguísticos construídos por sujeitos que transitam e negociam sentidos nas/em línguas, sem necessariamente, hierarquizá-las ou reforçar o mito do falante nativo (Rajagopalan, 2003).

Além disso, temos bebido da fonte dos estudos decoloniais, notadamente de um de seus representantes, Walter Mignolo (2003), cujas leituras têm nos inspirado a constantemente tensionarmos taxonomias canônicas euro-centristas. De forma análoga, ao retomarmos proposições do peruano Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder ou, ainda, ensaios seminais como *Las carabelas del mundo muerto* (1990), do venezuelano Arturo Uslar Pietri, passava a ser inevitável o tensionamento dos pesquisadores do grupo, sobretudo para que fossem encontradas maneiras outras de apontar os seus estudos específicos relacionados às línguas adicionais (inglês, castelhano, alemão etc.) representadas. Na busca de epistemologias capazes de alimentar tal conduta e mediante à expectativa da construção paulina, o crivo “estrangeiro” parece conservar certo ranço, convertendo-se em mais uma daquelas “caravelas” insistentes que atravessaram o Atlântico e, insistentes, propunham um descompasso com o que realmente buscávamos:

Más morosos que las carabelas, han puesto decenios en atravesar el Atlántico y en llegar al abierto y abigarrado mercado intelectual de Hispanoamérica para exhibirse, ofrecerse y mezclarse con las más venerables creencias de la España de los Austrias, de los pensadores de la ilustración criolla, de los liberales decimonónicos, de los retrasados seguidores de Spencer y Taine, de los neoespiritualistas del modernismo, en mil combinaciones y aproximaciones para satisfacer o calmar la angustia ontológica del criollo, que desde hace cuatro siglos se pregunta incesantemente, sin hallar respuesta definitiva: ¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi destino? (Uslar Pietri, 1990, p. 338).

Reverberando, assim, as contribuições advindas dos estudos culturais e da teoria e crítica literária, os pensadores aludidos nos permitem refletir e pensar em “línguas outras”, fugindo de noções hegemônicas e homogêneas que insistem na “pureza das línguas”, perspectiva que não cabe no nosso entendimento atual de língua como prática social de construção de sentidos que reconhece as influências das “histórias locais”. Assim, nesse movimento de construção de outros sentidos, impulsionado pelas nossas próprias práticas de pesquisa, mudamos o nome do nosso grupo para GPELIN – Grupo de Pesquisa em Educação Linguística.

## RESSIGNIFICANDO CONCEITOS A PARTIR DE “OLHARES OUTROS”

Nesta seção, abordaremos brevemente algumas das perspectivas teóricas que têm embasado nossas ações a partir do grupo de estudos do GPELIN. Essas perspectivas têm nos impulsionado a uma resignificação a partir de “olhares outros”, em alusão direta à Mignolo (2003), sobre concepções de *língua*, de *sujeito*, de *ensino e aprendizagem de línguas*, de *leitura* e de *autonomia*.

No escopo dos Estudos dos Letramentos, iniciamos com a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (The New London Group, 1996).

Há mais de vinte anos, o grupo, composto por pesquisadores e educadores de diferentes países de língua inglesa, produziu um manifesto (1996) cujas preocupações estavam voltadas para as mudanças de um mundo cada vez globalizado que, por sua vez, demandava revisões e ressignificações no campo educacional, principalmente no que dizia respeito ao conceito de letramento. Mais especificamente, para esse grupo de pesquisadores, o conceito de letramento à época tratava as questões de linguagem de forma reducionista, limitando-as geralmente à representação verbal escrita estática, impressa em papel, tratando-a de forma normativa e canônica, centrada em uma suposta versão “correta” de *língua*. Essa perspectiva foi denominada de “mero letramento” (*mere literacy*) e, como sugestão, foi proposta uma outra prática de letramento que levasse em conta a natureza pluricêntrica da linguagem e que a compreendesse a partir de sua diversidade de representação e expressão, incluindo, por exemplo, a representação de falantes de vários países (“nativos”<sup>7</sup> ou não, e o espectro híbrido que existe entre esses dois conceitos falíveis) e suas nuances socioculturais e econômicas de variedades “normativas” ou não, e de meios não tradicionais (isto é, não somente papel), como mensagens de texto SMS, troca de ideias e imagens nas redes sociais, debates no YouTube, e assim por diante. Essa reflexão causou um impacto profundo nas formas como enxergamos a natureza da linguagem e o seu ensino.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos reconhece formas pluricêntricas e híbridas da linguagem, as quais tornam-se recursos representacionais dinâmicos moldados pelos próprios sujeitos “usuários” da língua, independentemente de quem eles sejam. Aqui já temos uma ressignificação de um conceito tradicional de *língua* como algo externo à realidade, e também de *sujeito*, o qual precisa ser entendido como situado em suas práticas sociais e em constante interação com novas formas de construir conhecimento. Nessa direção, os participantes do grupo de Nova Londres argumentaram que o mundo atual exige que “interajamos eficazmente usando múltiplas linguagens, múltiplos ingleses, e padrões de comunicação que cruzam as fronteiras de cultura, comunidade e nação” (New London Group, 1996, p. 64).

Essas reflexões que impactaram nos entendimentos sobre linguagem e, consequentemente sobre sujeito, já no final da década de 1990 e início da década de 2000, impulsionaram novos estudos em perspectivas críticas para a formação de aprendizes agentes em seu processo de aprendizagem, ou seja, *sujeitos* socialmente situados que buscam, selecionam, interagem e aprendem, local e globalmente. As perspectivas dos estudos dos Letramentos, relacionam-se diretamente com as demandas geradas por uma formação para interações cada vez mais plurais, haja vista a ênfase na pluralidade das práticas sociais, da heterogeneidade e da subjetividade de culturas e de linguagens.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), uma pedagogia dos Multiletramentos entende a linguagem e outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos, constantemente recriados por seus usuários e não como códigos fixos e homogêneos. É justamente por isso que nossos debates sobre os Estudos dos Letramentos contribuíram ressignificações que têm impactado nossas práticas e nossos posicionamentos docentes, principalmente para tensionarmos o uso da nomenclatura “*ensino e aprendizagem de línguas*” e adotarmos “*educação linguística*”. O termo significa o reconhecimento de que a *língua* não pode ser concebida como um sistema estável de sentidos e isolada de suas práticas sociais, uma

---

<sup>7</sup> Como já discutido exaustivamente, o conceito de “nativo” de uma língua é uma falácia que desaba sob qualquer análise minimamente crítica (Cook, 1999; Firth & Wagner, 1997; Pennycook & Makoni, 2007; Pennycook, 2012).

vez que é inegável seu caráter heterogêneo. Entendemos que a perspectiva de “educação linguística” transcende, em uma primeira ordem, a limitação das discussões desenvolvidas para o que diz respeito ao “ensino-aprendizagem” de uma determinada língua adicional; outrossim, cabe ainda à nova nomenclatura salientar que o entrelaçamento de diferentes contribuições teóricas permite um comportamento crítico nos diferentes eixos que abarcam a universidade, seja no ensino, seja na pesquisa, seja na extensão. Devemos, assim, incluir objetivos culturais, diferença, heterogeneidade, diversidade como elementos-chave em nossas práticas pedagógicas e valorizar a agência discente, incentivando-os a se posicionarem criticamente frente aos discursos presentes em diferentes espaços sociais.

Outro aspecto que vale salientar diz respeito aos contextos de produção/recepção em diferentes mídias nos quais estamos imersos. Nesse sentido, afirmamos que práticas convencionais de *leitura* e de escrita não dão mais conta do universo de diversidades linguísticas multimodais ofertadas pelas inúmeras ferramentas que temos à disposição por meio do uso da internet, dos dispositivos móveis, das tecnologias da informação e comunicação. Nesse viés, novas formas de letramento são requeridas, uma vez que a construção de significados passa a ocorrer por meio de modos variados (multimodais). Em outras palavras, conforme salienta Rojo (2013, p. 08), “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Coloca-se, então, como um grande - mas necessário - desafio compreender os *textos* da hipermídia, os gêneros multissemióticos. É nesse contexto que passa a ganhar ainda mais relevância o conceito de multiletramentos, surgindo, justamente, a partir de uma ampliação do conceito de letramento que surgiu na década de 1980, utilizado para referir-se ao uso social da leitura e da escrita, não se restringindo somente às práticas oriundas da aprendizagem da escrita. Para Rojo (2013, p. 14), o objetivo da proposição da Pedagogia dos Multiletramentos foi justamente apontar, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos”, que as práticas de letramento contemporâneas trazem: a preocupação do uso da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e também “a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação”.

As discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos foram o ponto de partida para que o grupo de estudos do GPELIN ampliasse seu repertório de leitura e buscasse mais subsídios teóricos nas referências dos Novos Letramentos. Pesquisadores como Lankshear & Knobel (2003, 2011) foram fundamentais para que os participantes entendessem a transição e os impactos de uma sociedade tipográfica para uma sociedade pós-tipográfica, a qual está habituada a ler livros digitais e a resolver parte de suas atribuições diárias por meio de dispositivos móveis, para citarmos alguns exemplos. Ao problematizar as formas pelas quais produzimos conhecimento na atualidade, percebemos o quanto nossas práticas docentes foram mudando nos últimos anos: de livros didáticos impressos, passamos a usar livros digitais, sequências e materiais didáticos autorais e outros recursos como *podcasts*, vídeos, aplicativos para a edição de vídeos e imagens que antes não faziam parte de nossas aulas. Dessa forma, a noção de conhecimento não está mais restrita ao contexto escolar, uma vez que nossos alunos estão engajados com outras formas de produzir sentidos fora de sala de aula. Desse modo, alunos ensinam professores a adotar ferramentas e recursos digitais em atividades que eram até então feitas de forma grafocêntrica, como questionários de auto-avaliação, testes, entre outros. Como resultado, a noção de *autonomia*, tanto docente quanto discente, é expandida para a

noção de *agência* como vivência (Hibarino, 2018), a qual possibilita uma relação menos centrada no papel do professor e um conhecimento construído colaborativamente.

No viés dos estudos dos letramentos, queremos destacar a necessidade do letramento crítico, baseando-nos principalmente nos trabalhos de Jordão (2013, 2014, 2016, Menezes de Souza (2011b, 2019) e Monte Mór (2014, 2017). Esses pesquisadores versam sobre a necessidade de conscientização crítica e de *meaning-making* em pedagogias contemporâneas que se preocupam com a promoção de mudança da realidade social. O letramento crítico defendido nos trabalhos desses autores salienta reflexões sobre a perspectiva de língua como prática social de construção de sentidos. Essa noção pressupõe várias implicações, dentre elas, a de que o processo de *leitura é de* responsabilidade do leitor e que os sentidos não estão dados no texto, mas são “construídos”, ou atribuídos pelo “eu” leitor na interação com o texto, no momento da leitura. É nesse sentido que, para Menezes de Souza (2011b), o leitor precisa entender que os sentidos que atribui ao que lê, “vai ter consequências sociais” e isso traz para o leitor a responsabilidade por suas ações no mundo e com o mundo. Nesse aspecto, o letramento crítico se inspira em Freire (1996, 2013), quando enfatiza a necessidade de conscientização crítica para problematizar o senso comum, “a verdade” ou o que parece natural ou aceitável, no sentido, por exemplo, de que aquilo que parece natural para alguns pode não ser para outros, e essa conscientização pode contribuir para o respeito a outras verdades, ou à diversidade de pensamentos que, muitas vezes, são ignoradas e, por isso, ocasionam conflitos, sofrimentos, injustiças sociais.

Outro aspecto que caracteriza o letramento crítico é a noção de sujeito como aquele sempre determinado por suas identidades coletivas e construídas sócio-historicamente. Ou seja, o que lemos é sempre determinado pelo conjunto de conhecimentos que nos constitui coletivamente, historicamente, a partir das comunidades nas quais participamos, com as quais estabelecemos relações, interações.

Nesse viés, os estudos decoloniais apontam um horizonte crítico para que possamos entender a importância de nos conscientizarmos, primeiramente, sobre nossas “histórias locais”. O primeiro passo, assim, é fazer com que as discussões teóricas e as reflexões assumidas e mantidas a partir das interlocuções estabelecidas pelos pesquisadores do GPELIN pudessem, de fato, apontar quebras nos ciclos e nas narrativas - ainda que introjetadas de maneira inconsciente - que fazem parte da rotina de docência e no resultado para a instituições dos eixos de ensino e aprendizagem. Tal conduta, sem dúvida, é circunscrita ao preceito crítico aludido por Uslar Pietri ao lembrar que “[e]stablecer la comunicación entre la nueva ciencia y el mundo de la cultura de los intelectuales, los artistas y los políticos es una de las más perentorias necesidades de nuestro tiempo.” (Uslar Pietri, 1990, p. 341).

O apelo e crivo por decretarmos o nosso local de enunciação não se faz como uma busca identitária abandeadada por certo espírito romântico finissecular. Ao contrário: trata-se, pois, de uma postura crítica que busca trazer à tona os silenciamentos e ocultamentos que, por décadas, acabaram fazendo com as aulas de uma língua adicional - naquele momento, certamente, caberia seguir com o problemático adjetivo “estrangeira - se constituíssem enquanto palco de uma geopolítica do pensamento (Quijano, 2014) e uma postura outra, capaz de conectar “formas críticas del pensamiento <<emergentes>>” (Mignolo, 2003, p. 20). Mais uma vez aludindo ao pensador Uslar Pietri, para os integrantes do GPELIN, passava a ser salutar entender que

Ya el problema planteado para nosotros no puede ser solamente el de acortar el tiempo de viaje de las ideas, sino el de recibir ideas vivas y fecundas y no los retardados

mensajes de un mundo de ideas ya en gran parte difuntas. Es como si las carabelas ideológicas y divulgativas que seguimos recibiendo hubieran partido de una Atlántida desaparecida, no de un Viejo Mundo vivo y vigente, sino de un mundo muerto. (Uslar Pietri, 1990, p. 341-342)

## ALGUNS RESULTADOS DO GPELIN: REVERBERAÇÕES EM NOSSAS PRÁTICAS DOCENTES

Nesta seção, apresentamos algumas reverberações dos estudos colaborativos do grupo de estudos em nossas práticas docentes.

### Novo currículo de inglês do TCI

Iniciamos com a apresentação da mudança do currículo de inglês do curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional (TCI) de um dos setores em que atuamos na Universidade.

Figura 1: Imagem do Plano de Ensino da disciplina de Oficina de Língua Inglesa

		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Coordenação Curso Tecnologia em Comunicação Institucional PLANO DE ENSINO				
Disciplina: Oficina de Língua Inglesa I				Código: TCI 124		
Natureza: (X) Obrigatória ( ) Optativa		(X) Semestral ( ) Anual ( ) Modular				
Pré-requisito:		Co-requisito:		Modalidade: (X) Presencial ( ) Totalmente EaD ( ) % EaD*		
CH Total: 60	Padrão (PD): 15	Laboratório (LB): 45	Campo (CP): 0	Estágio (ES): 0	Orientada (OR): 0	Prática Específica (PE): 0
<b>EMENTA</b>						
Introdução ao desenvolvimento de práticas de leitura, de escrita e de oralidade a partir dos gêneros textuais descritivo e informativo da comunicação institucional. Elaboração de produtos impressos de comunicação. Discussões sobre o papel da língua inglesa como língua franca ou internacional da comunicação global.						
<b>PROGRAMA</b>						
- Produtos institucionais em língua inglesa como: cartão de visita, pitch, boletim informativo, Newsletter, entre outros; - Diferentes gêneros textuais da área de comunicação institucional em língua inglesa; - Usos da língua inglesa no mundo, no ambiente do trabalho e no Brasil; - O papel da língua inglesa como língua internacional e/ou franca; - Apresentação oral; - Tópicos gramaticais e lexicais necessários à elaboração dos produtos institucionais.						

Fonte: arquivo pessoal dos autores.

A figura apresentada é uma imagem do primeiro plano de ensino elaborado para as novas disciplinas de inglês<sup>8</sup>. No início do ano de 2018, o TCI recebeu a demanda de renovação de reconhecimento. Na ocasião foi realizada uma pesquisa com egressos do curso sobre as necessidades de manutenção das disciplinas de língua inglesa no Curso. O resultado

<sup>8</sup> Na mudança curricular passaram a ser denominadas de “oficinas”.

demonstrou que a grande maioria dos estudantes aprovavam a manutenção das disciplinas, porque acreditavam que o estudo da língua ao longo de sua formação, contribuiria sobremaneira para as suas práticas profissionais na área de comunicação institucional. No entanto, a pesquisa também revelou que os alunos necessitam de repertórios linguísticos mais ligados à sua atuação.

Foi a partir desses resultados que propomos um novo currículo de inglês para o curso, por meio de um trabalho inter-transdisciplinar e embasado teoricamente pelos estudos de Novos Letramentos. Em outras palavras, essa proposta foi atrelada ao entendimento de que, contemporaneamente, diferentes práticas de linguagem são necessárias aos mais diversos espaços sociais em que atuamos/convivemos/interagimos e, no cenário de formação linguística na área de comunicação institucional, marcado por interações e produção de conteúdo multimodais, são necessárias práticas pedagógicas de/em inglês mais adequadas ao perfil das necessidades dos profissionais egressos de TCI. Entendemos à época que as perspectivas de multiletramentos e de letramento crítico, inscritas nos estudos culturais, relacionam-se diretamente com as demandas geradas por uma formação para a comunicação institucional, uma vez que enfatizam a pluralidade nas práticas sociais, a heterogeneidade e a subjetividade de culturas e linguagens, aspectos que, no nosso entendimento seriam adequados para a nova proposta curricular.

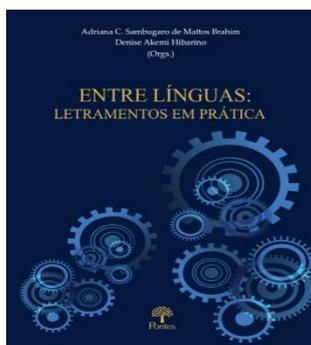
### Publicação de Livro

Dentre as produções realizadas pelo grupo de estudo do GPELIN, na figura 2, destacamos o livro *Entre Línguas: letramentos em prática* (2020), organizado por Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Denise Akemi Hibarino.

Os sete artigos que compõem a coletânea são caracterizados como *fotografias* compartilhadas das práticas dos nove autores, todos professores em atuação no ensino básico, técnico, tecnólogo e nas licenciaturas, em instituições particulares e públicas brasileiras, mais especificamente no sul do Brasil.

A apropriação da metáfora da fotografia foi inspirada nas leituras de Moita Lopes (1999, 2013) ao analisar o percurso da LA brasileira. Dessa forma, a nosso ver, as formas como os “(...) autores capturam, explicam, problematizam e refletem sobre suas práticas docentes, sempre a partir de seus posicionamentos ideológicos e das infindáveis discussões ocorridas em nossos encontros mensais” (Mattos Brahim & Hibarino, 2020, p. 14) são representativas de momentos que valem a pena serem revisitados e ressignificados, sempre sob lentes outras, em alusão a Mignolo (2003).

Figura 2: Capa do livro publicado por alguns pesquisadores do GPELIN



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Como denominador comum, os artigos tomam como base as problematizações de língua/linguagem, articulando-as com as teorizações dos estudos dos letramentos (multiletramentos, novos letramentos, letramento crítico), do pós-método (Kumaravadivelu, 2003), da educação crítica (Silva, 2011), entre outros. Como exemplo, citamos o artigo *Comunicándome: a experiência de Hablar com Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE*, no qual o autor relata a construção de espaços discursivos no qual o castelhano constituiu-se como um “complexo de trocas simbólicas e construções de significados” (Cerdeira, 2020, p. 142). O propósito da publicação em conjunto foi, sobretudo, dar visibilidade às epistemologias locais, (re)elaboradas por sujeitos que estão em diálogos ininterruptos com outras formas de saberes e vivências.

### Congressos e outras publicações

Desde a sua criação, os pesquisadores do GPELIN têm participado de eventos nacionais e internacionais, bem como publicado trabalhos em diferentes periódicos. Dentre os eventos internacionais, destacamos a participação no *5th International Conference on Multicultural Discourses* (2016); no *18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada* (2017); no *Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas* (2018); *I Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada* (2018); e, ainda, no *X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem* (2019). De forma complementar, foram apresentados trabalhos no *12º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* (2019) e *VIII – Seminário de Estudos Linguísticos e Literários* da UNESPAR (2019).

Em 2020, foram apresentados trabalhos no *I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada* (CONELA); na *XXII Semana de Letras da Universidade Federal do Paraná*; no *XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e V Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano*; no *XIII Seminário Internacional da Francofonia, XIII Seminário Brasil-Canadá de Estudos Comparados e VI Colóquio Internacional de Estudos Comparados*; nas *XIV Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana - JALLA*; e no *I Congresso Paraguaio de Linguística Aplicada (I CONPLA)*.

No que diz respeito às publicações em periódicos nacionais, foram publicados um artigo de autoria de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Gabriel Jean Sanches na *Revista X* (2018); dois de Lídia da Silva, sendo um deles na *Revista Afluente* (2019) e outro na *Revista da Associação Brasileira de Linguística ABRALIN* (2020). Consta também um artigo de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos na *Revista Letras Raras* em 2019, denominado *Formação continuada de professores do ensino superior: as influências de um grupo de estudos e, encontra-se no prelo, o trabalho intitulado Decolonialidade na formação em línguas adicionais: dos desafios na ‘encruzilhada’ ao caminho outro de um ‘mosaico’ para uma linguística aplicada rizomática*, de autoria de Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Denise Akemi Hibarino e Phelipe de Lima Cerdeira, o qual será disponibilizado na *Revista Raído* ainda em 2020.

Finalmente, é importante mencionar que há um capítulo intitulado *A pedagogia da autonomia e a educação humanista no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*, escrito por Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Lilian dos Santos Silva Ribeiro, presente na coletânea: *Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino-aprendizagem de línguas*, organizado por Sinval Martins De Sousa Filho e Sirleide de Almeida Lima em 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de dedicar este artigo para versar a respeito de um grupo de pesquisa brasileiro é mais do que apenas um esforço de registro e balanço geral de atuação dos seus integrantes ao longo dos últimos cinco anos. Trata-se, primeiramente, de uma oportunidade para se criar novas redes de interlocução com os demais pesquisadores do contexto latino-americano, com atenção especial para colegas que enunciam também a partir da língua castelhana. Não há, pois, a expectativa de restrição de leitura para alguns, ao contrário; encontra-se, nesta publicação, uma maneira de apontar o posicionamento de todos os envolvidos ao encontrarmos “paradigmas outros” (Mignolo, 2003) ao pensar no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais, fazendo eco para que as nossas vozes e experiências sejam multiplicadas.

Desde o início da criação do grupo até a consolidação de novas epistemologias e expectativas de leitura críticas, é sublinhado o ideal de rompimento de uma conduta em que a Linguística é território de poucos, de um campo intelectual hipertrofiado ou, ainda, de que a Linguística Aplicada é um mero sinônimo de observação que a língua seja tomada mediante pressupostos estruturalistas, homogêneos, neutros. Há, como anunciado ao longo das páginas, a ideia de manter problematizações contínuas em relação a nossas práticas pedagógicas em linguagem, embasadas em estudos que seguem uma conduta inter-trans-indisciplinar em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006).

Os resultados obtidos ao longo dos poucos anos de existência do grupo de estudos do GPELIN reforçam nossos olhares circunstanciados (Garcez; Schulz, idem), conforme mencionado na introdução e, principalmente, uma dinâmica de “reinvenção de formas de produzir conhecimentos” (Moita Lopes, 2006) nas e através das vivências e experiências docentes de cada um dos professores pesquisadores. Desse modo, não há dúvidas de que o GPELIN de fato é um espaço no qual exercemos nossa agência em prol de nossa formação crítica e permanente que tem impactado a nossa práxis docente (Freire, 1996). Em outras palavras, trata-se também de uma maneira para ecoarmos um desafio que nos é comum: *Ñe'ënguéra kuaave rapére*.

## REFERÊNCIAS

- Cordeira, P. de L. (2020). Comunicándome: a experiência de Hablar com Voces Otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re) pensar as possibilidades de ensino de ELE. Em A. C. S. de Mattos Brahim; D. A. Hibarino, (Eds.), *Entre Línguas: letramentos em prática* (119-144). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209, 1999. doi: <https://doi.org/10.2307/3587717>
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2000). (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2008). *New learning: elements of a science of education*. Port Melbourne: Cambridge University Press.
- Cope, W. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*. 4 (3). 164-195. doi: 10.1080/15544800903076044
- Firth, A. & Wagner J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. doi: <https://doi.org/10.2307/329302>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fogaça, F. C.; Hibarino, D. A.; Kluge, D. C.; Jordão, C. M. (2017). Entrevista com Clarissa Jordão. *Revista X*, 12 (1), 187-195. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i1.54227>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, M.M.; Leffa, V.J. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. Em L.P. Moita Lopes, L. P. (Ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani* (59-78). São Paulo: Parábola Editorial.
- Garcez, P M.; Schulz, L. (2015). Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 31 (4), 1-34. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>
- Gimenez, T. N. (2011). Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro em E. Battisti; N. G. Collischon, (Coords.), *Língua e linguagem: perspectivas de investigação* (125-140). Pelotas: EDUCAT.
- Hibarino, D. A. (2018). *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP* (Tese de doutorado). UNICAMP.
- Jordão, C. M. (2013). Letramento crítico em 2.500 palavras, mais ou menos. Em C.M. Jordão *et al* (Eds.), *PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés* (41-46). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Jordão, C. M. (2014). Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. Em E. Mateus y N. Oliveira, *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas* (121-143). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Jordão, C. M. (2016). No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? En D. M. Jesus; D. Carbonieri. (Eds.), *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas* (41-56). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Kleiman, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.) (2007). *Linguística Aplicada: faces e interfaces* (255-270). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching*. Yale University Press.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press.
- Leffa, V.J.; Irala, V.V. (2014). *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT.
- Mattos Brahim, A. C. S. de; Hibarino, D. A. (2020). *Entre Línguas: letramentos em prática*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Menezes de Souza, L.M. (2011a). Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. Em R. F. Maciel; V.A. Araújo, *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. (128-140). Jundiaí, São Paulo: Paço Editorial.
- Menezes de Souza, L.M. (2011b). Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética. Em C. M. Jordão *et al.*, *Formação Desformatada: práticas com professores de língua inglesa* (279-303). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Menezes de Souza, L.M. (2019). Menezes de Souza, L. M. Glocal languages, coloniality and globalization from below. Em M. Guilherme; L.M. Menezes de Souza, (Eds.), *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back* (17–41). Routledge.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Moita Lopes, L. P. (1999). Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, 15 (spe), 419-435. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300016>.
- Moita Lopes, L.P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. Em L. P. da Moita Lopes, *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (13-44). São Paulo: Parábola Editorial.
- Moita Lopes, L. P. (2013). Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. Em L. P. da Moita Lopes, *Linguística Aplicada na Modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani* (15-38). São Paulo: Parábola Editorial.
- Monte Mór, W. (2013). Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. Em C.H. Rocha; R.F. Maciel (Orgs.), *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas* (31-50). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Monte Mór, W. (2014). Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a diferença. *Polifonia*, 21 (29), 234-253. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152>
- Monte Mór, W. (2017). Palestra. Crítica, *Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística*. Curitiba.
- Pennycook, A.; Makoni, S. (2007). (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: unexpected places*. Toronto: Multilingual matters.
- Pignatelli, F. (1994). Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. En T.T. Silva, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (127-154). 2a Edição. Petrópolis: Vozes.

- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rajagopalan, K. (2003) Língua Estrangeira e autoestima. Em K. Rajagopalan, *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. (65-70). São Paulo: Parábola.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. Em R. H. R. Rojo; E. Moura (Orgs.), *Multiletramentos na Escola* (11-32). São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. (2013) Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. Em R. H. R. Rojo. (Org.). *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs* (13-36). São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. (2017). Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web-Currículo. Em G. S Cordeiro, E. M. D. Barros; A. V Gonçalves, (Orgs.), *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos* (189-216). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Signorini, I.; Cavalcanti, M. C. (1998). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Silva, K. A. C. P. da (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, 17 (32), 13-31. doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>
- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, 1 (66), 60-92. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Uslar Pietri, A. (1990). Las Carabelas Del Mundo Muerto. Em A. Uslar Pietri, *Cuarenta Ensayos*. (337-343). Caracas: Monte Ávila Editores.