

# NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL: O USO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DE TDICS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.10.1-5>

José Mauro Souza Uchôa  
Universidade Federal do Acre, Centro de Educação e Letras, Acre-Brasil  
[maurochoa1@hotmail.com](mailto:maurochoa1@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-3011-7184>

Andreia Moraes de Castro  
Universidade Federal do Acre, Acre-Brasil  
[andreamoraesacre.20@gmail.com](mailto:andreamoraesacre.20@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo tem como objeto de estudo as narrativas de professores em formação inicial do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal do Acre, que fizeram parte da primeira edição do programa Residência Pedagógica, da CAPES, voltado para a formação de professores na cidade de Cruzeiro do Sul, no período de 2018 a 2020. Durante a vivência, os participantes foram orientados a produzir sequências didáticas (SDs) para a fase de intervenção pedagógica obrigatória do Residência Pedagógica (RP). Como procedimento de registro das experiências, os residentes produziram narrativas através da ferramenta de edição de textos Google Docs. As narrativas foram escritas e compartilhadas para que todos pudessem conhecer as experiências vivenciadas pelos residentes das diferentes escolas-campo. A abordagem teórico-metodológica que sustenta essa vivência é a Pesquisa Narrativa (PN) com base em Clandinin e Connelly (2000), Sahagoff (2015), Mendes e Cunha (2010) e Uchôa (2017). Ao analisar as narrativas, o presente artigo apresenta: 1) a concepção de linguagem e ensino que orientou a vivência no RP discutindo a respeito de duas noções de sequência didática: a) a de Zabala (1998) a respeito de uma formação de professores dentro da perspectiva humanística envolvendo a observação de conteúdos procedimentais, atitudinais e factuais e a do b) Sóciointeracionismo com base no que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) propuseram acerca das SDs procurando trabalhar o desenvolvimento das capacidades de linguagens tendo os gêneros do discurso como instrumentos de ensino-aprendizagem e 2) refletir o emprego das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) como desenvolvimento do letramento digital, necessário à formação inicial do professor de ILE (Inglês como Língua Estrangeira) na contemporaneidade procurando compreender o uso das TDICs como recurso pedagógico adotado pelos participantes do programa. Mediante a análise das narrativas, conclui-se que os programas de formação de professores devem apresentar estratégias que promovam o ensino de maneira interativa, possibilitando estratégias de desenvolvimento do letramento digital dos professores em formação inicial. Conclui-se ainda que a noção de SD não é teoricamente orientada e que programas como o RP precisa promover iniciativas didáticas mais ativas e significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Residência Pedagógica. Pesquisa Narrativa. TDICs.

## NARRATIVES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN INITIAL TRAINING: THE USE OF DIDACTIC SEQUENCE AND DICT IN THE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PROGRAM IN CRUZEIRO DO SUL - AC

**ABSTRACT:** The object of study in this article is English Language Teachers in initial training of Degree in English Literature at Federal University of Acre in the Cruzeiro do Sul that have been part Residência Pedagógica Program (RP) geared for the initial training teachers. During the experience, the participants were instructed to produce didactic sequences for the mandatory pedagogical intervention phase of the RP. As a procedure for recording the experiences, the residents produced narratives using the text editing tool Google Docs. The narratives were written and shared so that everyone could get to know the experiences lived by the residents of the different field schools. The theoretical-methodological approach that supports this experience is Narrative Research based on Clandinin and Connelly (2000), Sahagoff (2015), Mendes and Cunha (2010) and Uchôa (2017). By analyzing the narratives, this article presents: 1) the conception of language and teaching that guided the experience in RP, discussing two notions of didactic sequence: a) that of Zabala (1998) regarding teacher training within the humanistic perspective involving the observation of procedural, attitudinal and factual contents and b) Socio-interactionism based on what Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) proposed about of the SDs, seeking to work on the development of language skills, having the discourse genres as teaching-learning instruments and 2) reflecting on the use of DICTs (Digital Information and Communication Technologies) as a development of digital literacy, necessary for the initial training of the EFL teacher in contemporary times, seeking to understand the use of DICTs as a pedagogical resource adopted by program participants. Through the analysis of the narratives, it is concluded that teacher training programs must present strategies that promote teaching in an interactive way, enabling strategies for the development of digital literacy for teachers in initial training. It is also concluded that the notion of SD is not theoretically oriented and that programs such as RP need to promote more active and meaningful didactic initiatives.

**KEYWORDS:** Teachers Training. Pedagogical Residency Program. Narratives. TDICs.

## INTRODUÇÃO

As práticas sociais são alteradas ao passo que as novas tecnologias se desenvolvem e são incorporadas nos diversos campos da atividade humana. Nos contextos educacionais, as tecnologias digitais de informação e comunicações (TDICs) são empregadas nos procedimentos metodológicos de ensino como aliadas nos processos de desenvolvimento do aluno e “exercem um papel fundamental na educação do século XXI” (LIMA; PÁSCOA, 2019, p. 60). Nessa perspectiva, o presente trabalho foi motivado pela necessidade de refletir a respeito do uso das TDICs e de sequências didáticas (SDs) em algumas escolas da região de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, que fizeram parte da primeira edição do Residência Pedagógica (RP) e possui, como objeto de estudo, as narrativas de professores em formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras Inglês (CLLI), da Universidade Federal do Acre (Ufac), *Campus* Floresta, que participaram da primeira edição do programa, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o período de 2018 a 2020, totalizando 18 meses. Na primeira fase, o programa atendeu vinte quatro residentes bolsistas e foi desenvolvido nas escolas Dom Henrique Ruth, Anselmo Maia e Padre Marcelino Champagnat, todas localizadas na zona urbana da cidade de Cruzeiro do Sul.

O objetivo geral do artigo é entender como os professores em formação inicial do curso de letras inglês utilizaram as SDs durante a vivência no projeto. Os objetivos específicos são divididos em dois, tais como: 1) refletir as vivências dos professores para saber se houve a utilização de SDs e 2) analisar as narrativas dos professores em formação inicial a fim de compreender como foi o processo de uso das TDICs na sala de aula.

Já o objetivo da RP é proporcionar o desenvolvimento de projetos que induzem a prática profissional como forma de aperfeiçoamento das teorias estudadas na universidade. Nesse projeto, procurou-se estabelecer uma sinergia entre a escola e a universidade aliando teoria e prática profissional. No caso do CLLI, foi oportunizada a vivência das aprendizagens conforme a realidade vivida pelos professores em formação inicial com o contexto de vivências das escolas do contexto local. Desde então, o RP foi organizado por meio de apresentações de oficinas, reflexões, orientação e supervisão dos formadores e preceptores direcionando a formação inicial do professor para uma prática teoricamente orientada e pela promoção da consciência da educação linguística necessária ao professor de língua na contemporaneidade (VIAN JR. 2011).

Neste artigo foram discutidos os tópicos relacionados as SDs, tais como: a linguagem e ensino, as SDs segundo a concepção de Zabala (1998) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Após essas discussões, será colocada em pauta as TDICs como forma de desenvolvimento do letramento digital dos professores em formação inicial. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos pela perspectiva da PN, enfatizando como essa abordagem foi empregada no RP. Por último, abordaremos a vivência dos licenciandos no programa a partir da análise das narrativas.

## LINGUAGEM E ENSINO: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste tópico discutimos a concepção teórica de linguagem e ensino que os professores em formação inicial vivenciaram no RP. Para isso, dialogamos acerca da concepção de SD do teórico espanhol Zabala (1998) quanto à observação de conteúdos procedimentais, atitudinais e factuais. Dialogamos ainda com a abordagem sócio-interacionista de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), trazendo as SDs com intuito de envolver gêneros do discurso como forma de aprendizagem. Por último, tecemos uma reflexão a respeito dos usos das TDICs como estratégia para o desenvolvimento do letramento digital.

### As SDs SEGUNDO ZABALA (1998)

As SDs são importantes para melhor orientar o professor nas aulas e seguir uma linha de raciocínio no processo de ensino. Por essa razão, os professores devem ser estimulados a criar novas estratégias, flexibilizar o tempo, delimitar etapas com fins objetivos, avaliar a turma e com tarefas envolvidas em uma sequência didática. Conforme Zabala (1988, p. 18), a SD pode ser compreendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais e, que têm o princípio e o fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”.

O professor, por sua vez, pode oferecer aos seus discentes um ensino guiado por objetivos que contemplem a cultura local, pois a formação crítica do discente é resultado do que se é ensinado na escola, por exemplo, se há muitos textos em inglês que o instigam a falar em outra língua, conseqüentemente terá mais desenvoltura em assimilar a língua inglesa. Assim, o “professor não pode se limitar a aplicação de fórmulas prontas, pensadas em outros contextos” (UCHÔA, 2020, p. 138) porque cada região tem suas particularidades.

Nesse sentido, a SD ajuda a elaborar novas estratégias de ensino focadas na prática social da língua, ligando-a com aspectos linguísticos e sociais da língua para ajudar na mediação de ensino. É importante que o professor possa rever suas aulas e faça alterações para o discente utilizar a linguagem como uma prática dentro das perspectivas locais.

o professor deve estar em constante formação, nos mais variados temas, evidenciando a linguagem e prática discursiva, visto que muitas vezes o docente demonstra certa opinião e em sala de aula evidencia outra, impossibilitando uma formação crítico-reflexiva e cidadã ao discente (BASTOLLA, SOUZA, 2017, p.03).

A noção de SD de Zabala (1998) considera uma formação de professores dentro da perspectiva humanística, integrando o aluno nas diversas disciplinas de ensino. Afinal, o conhecimento interliga contextos variados. É necessário, portanto, que a formação seja diversificada, respeitosa e com valores que formem o discente. Para o autor,

(...) a escola deve proporcionar o ensino integral dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente esse princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a

que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social (ZABALA, 1998, p. 28).

Zabala menciona, ainda, conteúdos que sejam de natureza conceitual e, ou factuais, procedimentais e atitudinais que devem se fazer presentes na SD com uma “natureza muito variada: dados habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc” (ZABALA, 1988, p. 30). Os conteúdos conceituais são relacionados aos conceitos dos objetos e acontecimentos, os procedimentais é o “como fazer” e os atitudinais são as atitudes e valores que, segundo o teórico espanhol, trazem para a escola a formação integral do aprendiz.

No que tange aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, Zabala menciona as SDs como um melhor agrupamento desses conteúdos para ajustar o que defende diante da formação integral do discente, pois o professor poderá “encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20). Dessa maneira, o autoconhecimento docente sobre tais conhecimentos é uma experiência que proporciona novas visões de ensino, assim a escola nos faz compreender o quão é complexo o processo de formação dos professores diante das realidades presentes em cada região.

### AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS SEGUNDO DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, (2004)

De acordo com o Grupo de Genebra: Dolz, Noverraz, Schneuwly, (2004, p. 96), a SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A SD, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly, está relacionada a um estudo mais sociológico ligado às interações entre os discentes e professores.

A avaliação da SD em torno de um gênero oral ou escrito possibilita aos professores em formação “apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Para Uchôa (2019, p. 143), essa concepção:

[...] que consiste na tomada de gêneros de discurso como instrumentos de ensino, pois tem o texto como manifestação ideológica dos mais diversos campos da atividade humana, o que possibilita uma maior compreensão das interações humanas.

A esquematização da SD proposta pelo Grupo de Genebra propõe basicamente as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulo 01, módulo 02, módulo N e produção final, assim:

Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de

uma seqüência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A produção inicial deve ser uma “reguladora da seqüência didática” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101), pois é a partir dessa produção que o professor poderá desenvolver melhor as atividades conforme os pontos fracos e fortes dos seus discentes. Já nos módulos, temos de expor atividades que estejam focadas nos problemas que a turma apresentou na primeira etapa, a fim de aprimorar as habilidades de produção oral ou escrita de um gênero. Logo, temos a produção final do qual permitirá ao aprendiz expor tudo que aprendeu mediante aos módulos da SD.

Esse estudo nos faz refletir sobre as capacidades de linguagem que as SDs devem suscitar mediante a essas etapas, dos quais Dolz e Schneuwly (1998) compreendem como a ação, discussão e linguística-discursiva do qual, serão apresentadas, nesse artigo, no item de análise. Tonelli (2014) entende que a ação está vinculada às situações que a linguagem está sendo utilizada diante de um contexto de interação permitindo adaptações conforme a fala do emissor. Já a capacidade discursiva, Tonelli (2014) destaca que o falante faz certas escolhas conforme um determinado discurso no intuito de realizar uma ação com a linguagem. E por último, temos a capacidade linguístico-discursiva, no qual está relacionada a como o aluno deve utilizar certos termos linguísticos necessários para um certo discurso.

### As TDICs COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL NO RP

As TDICs vieram para revolucionar nossas formas de interação, pensar e agir. Segundo Velloso (2010, p.12) “[...] eliminam-se barreiras físicas e temporais, facilita-se o acesso às informações, criando-se várias formas de interconexões que alteram valores e concepções dos grupos sociais [...]”, fazendo-nos pensar como “[...] possibilidades múltiplas de conexões trazem mudanças nos conceitos, nas relações, formas de agir, sentir e estar na sociedade” (VELLOSO, 2010, p. 13). Por isso, as TDICs englobam os equipamentos digitais pelos quais as informações são passadas, por exemplo: o computador ou smartfone.

Devemos entender que as TDICs são ferramentas que auxiliam o professor a criar estratégias pedagógicas que viabilizem a aprendizagem dos discentes (UCHÔA, 2017). Para tanto, elas auxiliam e ampliam as possibilidades do livro didático (UCHÔA, SOUZA, NOGUEIRA, 2020) pois o livro não dispõe de algumas possibilidades de vivenciar situações reais de conversação, tais como: os erros reais de conversação que podem ser corrigidos no momento, o estudo da língua baseado em contextos locais, conversas cria-

das em outras plataformas muito utilizadas nos dias atuais e dentre tantas formas de aprender por meio das TDICs.

As TICs nos fazem pensar no quanto nós estamos imersos em uma era contemporânea repleta de transformações. Assim, precisamos estar atentos às mudanças para projetar as aulas conforme a nossa realidade. Nesse sentido, podemos dizer que:

A tecnologia está disponível e contribui para formação dos cursistas com pensamento crítico e inovador, todos se sentindo responsáveis pela interação coletiva e ao menos tempo implica rever conceitos e velhos paradigmas para estudar e entender as transformações contemporâneas. (NOCCHI; FREITAS; CHAGAS; SOUZA, 2020. p. 204).

Essa disponibilidade das tecnologias propicia o pensamento crítico que vem com o manuseio frequente delas pelo discente, diante de uma porta de informações que permeia o espaço das redes, e, através dela que propicia o

letramento digital, uma vez que, entende tanto a necessidade de saber manusear as tecnologias quanto a importância de fazer desse uso uma prática social, isto é, uma forma de interagir com o outro e produzir conhecimentos significativos no plano individual e coletivo. (OLIVEIRA, 2019, p. 06).

Para veicular a construção de conhecimentos por meio das TDICs é necessário que os professores possam estar em constante acompanhamento com a era digital a fim de estimular seus aprendizes a novas formas de saber, porém o que podemos presenciar diante das escolas em geral são os docentes ainda tentando se familiarizar com os aparatos digitais, afirmam Santos, Souza e Souza (2020) “Os “novos” discentes possuem uma maior habilidade com as novas tecnologias, enquanto parte dos docentes diante desse fato ainda são reticentes ao uso das TDICs.” Isso gera uma certa insegurança dos professores quanto ao uso das TDICs na elaboração das aulas.

### PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: UM OLHAR SOBRE A PESQUISA NARRATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.

No presente estudo, foi lançado mão dos seguintes tipos de pesquisa: qualitativa, descritiva e a narrativa. Segundo Günter (2006, p. 202), a pesquisa qualitativa é “uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente[...]”, sob uma perspectiva narrativa sendo de natureza descritiva do qual pode ser conceituada como uma pesquisa de visa descrever fatos de uma determinada população, fenômeno ou estudo.

A Pesquisa Narrativa (PN), conforme Sahagoff (2015, p. 1), “pode ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana”, pois é uma forma de pesquisa na qual são compartilhadas histórias para a construção de espaços construtivos de conhecimento. Conforme acrescentam Cunha e Mendes (2010):

[...] a pesquisa narrativa é um recurso teórico metodológico, que permite a reconstrução da profissão docente, uma vez que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes que permeiam as prática

dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, a fim de serem reinterpretadas, favorecendo ao processo formativo realizado a partir da reflexividade sobre a prática pedagógica. (CUNHA; MENDES, 2010, p. 4).

Para Clandinin e Connely (2000), a PN é uma forma de entender a experiência. Uchôa (2017), por sua vez, destaca que na PN há um espaço tridimensional reunindo a interação, a continuidade e a situação.

A interação nos remete às vivências como um aspecto social, pessoal e contextual do participante, a continuidade está associada ao tempo porque o passado nos traz memórias que nos conduzem ao presente justificando assim, as atitudes influenciadoras do futuro e, por último, a situação, configura-se pelo lugar contextual dos participantes. Tais aspectos nos conduzem a entender o quanto a PN pode ser uma forma de influenciar nossas atitudes enquanto professores. “Ao longo das últimas décadas, a pesquisa em educação vem adotando as narrativas de professores como uma metodologia de investigação da prática docente” (CUNHA; MENDES, 2010, p. 01). Para Clandinin e Connely (2000), a experiência é construída por meio dos nossos estudos, por isso que é estudada por meio das narrativas de outras pessoas que, por sua vez, tiveram erros e acertos.

Os contextos educacionais dos docentes podem ser bem diferentes dependendo das regiões nas quais moram. Nesse sentido, para Uchôa (2017), a PN proporciona vivenciar as experiências das pessoas em diversos contextos. Cunha e Mendes (2010) destaca que durante a atuação em sala, os docentes necessitam conhecer as aprendizagens para desenvolverem suas atividades educacionais, ou seja, conhecer é necessário que conheçam os possíveis recursos que venham a auxiliar no desenvolvimento de atividades que estejam ao alcance da escola e, principalmente, do aluno.

Logo, os professores em formação inicial do CLLI puderam refletir suas experiências vivenciadas em sala de aula durante o programa RP no período de 2018. Como processo reflexivo das atividades desenvolvidas no âmbito da RP, discentes produziram narrativas a respeito das suas vivências. Os relatos foram produzidos e compartilhados para que todos os discentes pudessem conhecer as experiências vivenciadas no programa nas diferentes escolas-campo, registrando-as na plataforma *Google Docs*, a qual é utilizada dentro do contexto de criação e compartilhamento de arquivos.

Logo, no ato de assinatura dos contratos de bolsa juntos à CAPES, todos os atores sociais envolvidos no programa se comprometem com a geração de dados para serem utilizados em estudos acadêmicos, afinal, um dos objetivos do programa RD é a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. Assim sendo, todos os participantes desse estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os participantes da pesquisa são discentes do CCLI da Ufac, Campus Floresta. Eles foram distribuídos entre as escolas Dom Henrique Ruth, Anselmo Maia e Padre Marcelino Champagnat, todas escolas da cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Ao todo, somam uma quantidade de vinte e quatro professores em formação inicial e, para



esse estudo, foram selecionados cinco deles, pois as informações estavam mais completas em aspectos relacionados aos seguintes aspectos: a) as aulas ministradas, b) à maneira como os discentes reagem mediante à ambientação dos residentes, c) planejamento d) intervenção pedagógica, e) relação com os professores preceptores e f) tais como perspectivas de ensino e pontos que podem melhorar diante do contexto em sala.

A seguir, temos o quadro 01 que mostra os participantes que tiveram as suas narrativas analisadas juntamente com as escolas pelas quais eles foram alocados. Por princípios metodológicos, na PN, os participantes têm nomes próprios e vivências suas próprias histórias em torno dos nomes reais. Assim, optamos pelo uso dos nomes dos participantes, **conforme eles preferem ser chamados**, com os devidos consentimentos mediante o esclarecimento dos objetivos do estudo inscritos no TLCE.

Quadro 01: Sujeitos da Pesquisa e suas respectivas escolas

| Nº | SUJEITOS DA PESQUISA | ESCOLAS-CAMPO                     |
|----|----------------------|-----------------------------------|
| 01 | Derbenizia Aguiar    | Escola Padre Marcelino Champagnat |
| 02 | Thalia Alves         | Escola Dom Henrique Ruth          |
| 03 | Beatriz Ferreira     | Escola Anselmo Maia               |
| 04 | Jeferson Araújo      | Escola Padre Marcelino Champagnat |
| 05 | Julia Raimunda       | Escola Padre Marcelino Champagnat |

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise foi realizada de maneira reflexiva, dialogando com autores relevantes para o contexto deste estudo e, dessa forma, tratando a respeito de como os sujeitos vivenciaram a docência dentro do RP.

## A VIVÊNCIA DOCENTE DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO RP

Tecnologias como *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Kahoot!*, *Google Workspace*, dentre outras, podem contribuir para a otimização do tempo e espaço escolar, especialmente quando se trata de manter o engajamento dos estudantes devido aos conteúdos explorados serem abordados de maneira exaustiva, com ênfase nas estruturas gramaticais, isto é, a gramática por si não sustenta a aula por inteira, pois ela é um aspecto linguístico que deve ser vinculada a outras esferas do nosso cotidiano para que assim possamos saber expressar em outra língua de maneira correta. Por isso, é importante saber que os recursos digitais são essenciais para despertar a curiosidade em aprender, principalmente a língua inglesa, pois as tecnologias já fazem parte do meio social no qual as crianças, adultos e até mesmo idosos estão inseridos.

A linguagem como prática social deve ser estimulada para desenvolver a comunicação em diversas situações da atuação humana, por isso, percebe-se que durante as narrativas os residentes poderiam ter repensado a linguagem numa pluralidade de saberes, pois em trechos das suas falas, notou-se um envolvimento a mais com a gramática do que assuntos de circulação social que poderiam ser abordados em sala de aula no intuito

de otimizar a aprendizagem da língua alvo pelos discentes. Assim como pode ser notado na fala de uma professora residente: “nós auxiliamos na hora de traduzir explicando o significado das palavras mais difíceis [...]” afirma Derbenizia Aguiar, participante do programa RP. “a mesma levou um trabalho para os alunos fazerem sobre o verbo *TO BE* e um texto que falava sobre *Family* e os discentes tiveram que traduzir o texto para o português [...]” adiciona a participante. Essas explicações da residente nos levam a refletir sobre como a linguagem pode ser explorada de diversas formas, pois devemos ter a noção que o ensino deve ser plural, com senso de criticidade e formativo a fim de integralizar o aluno no que acontece ao seu redor e no mundo.

Todavia, temos pontos positivos a serem notados, tais como a análise da obra literária de Jane Austen, *Pride and Prejudice* realizada na escola Dom Henrique Ruth. Nesse ponto, os residentes puderam passar para os discentes a diferença do que a Língua Inglesa pode nos proporcionar no âmbito de novos vocabulários, variações linguísticas e culturais, assim como o olhar para o desenvolvimento do senso crítico, assim como relata Thalia Alves, outra participante do programa:

Cada dupla de residentes ficou responsável de avaliar entre “bom, ótimo e precisa melhorar” no desempenho dos alunos. A professora Gleiciane fez a seguinte divisão de grupo para os residentes, Grupo 01; Jane Austen- Biografy, Grupo 02; Pride and Prejudice- Summary, Grupo 03; Jane Austen- Historical Context, Pride and Prejudice- Analysis and Themes; e por último Grupo 04; Jane Austen and Feminism (THALIA ALVES, residente do programa RP).

A seguir, mediante a análise da narrativa da Thalia Alves é possível compreender que os docentes do CLLI puderam entender melhor a realidade do contexto educacional da região. Fica evidente que os professores em formação inicial puderam vivenciar essas realidades, de maneira reflexiva a partir do aprendizado teórico vivenciado na universidade. Para Beatriz:

[...] ensinamos o inglês através da música, jogos e brincadeiras, dividimos a sala em dois grupos e fizemos uma competição, tivemos a batalha naval, jogo da memória, caça-palavras, ouviram a música 93 Millon Miles e tiveram que encontrar as palavras (havia diversas palavras no chão da sala, as que havia na música e algumas com pronúncia semelhantes, mas que não havia na música) que escutavam na música e iam retirando. (BEATRIZ FERREIRA, residente do programa RP).

É oportuno vivenciar essas práticas de maneira que os aprendizes saibam que o Inglês pode não apenas ser divertido, como também abrir novas possibilidades de uso em contextos diferentes, ou, até mesmo, intensificar os diálogos cooperativos. De acordo com a citação, os aprendizes puderam trabalhar com músicas, jogos e brincadeiras de maneira lúdica, fazendo-os despertar a colaboração e interação.

Rojó (2009) menciona que há outros modos de significar um texto por meio dos recursos multimidiáticos, isto é, trazer para o ato da leitura de uma simples música, uma situação real de pesquisa, um exemplo é o Youtube, que relacionado um conjunto

de signos de outras modalidades da linguagem, possibilita a interação com imagens em movimento, o canto, as reações de comentários de outros internautas a respeito do conteúdo, levando assim, o aprendiz uma maior interação e praticidade em explorar novas maneiras de aprendizado.

Entretanto, o contexto da sala, muitas das vezes, não possibilita ao professor ideias para aulas com algum suporte digital, por isso, muitos escolhem a gramática no pouco tempo disponível para ensinar o que deve ser tido apenas como um dos suportes linguísticos, como cita Jeferson em sua narrativa relacionado a observação das aulas para seu planejamento: “Essa sondagem nos permitiu encontrar novos caminhos e alternativas para aplicação de novas aulas já que a sala não disponibiliza tanto de recursos e os discentes possuem grandes deficiências”. Com esses impasses, o aprendiz induz que a Língua Inglesa seja um componente curricular sem utilidade, relacionando-a com a noção de comunicação inalcançável. Apesar disso, o professor, no contexto da escola e não havendo *internet*, poderá adaptar essas plataformas para o papel mantendo as informações de uma situação real de interação com o conteúdo das postagens. Assim, o aprendiz não deixará de conhecer, mesmo com as condições locais, como se pesquisa no *YouTube*, como visualizar os comentários, que *emoticons* os internautas costumam postar, ou seja, há formas de trabalhar com as TDICs na Língua Inglesa sem deixar os aspectos linguísticos e interacionais de uma situação real de comunicação.

### NARRATIVAS SOB A ANÁLISE DE ZABALA (1988) E O USO DAS TDICs

Durante as leituras das narrativas dos discentes, percebe-se que as SDs estavam pouco presentes no ambiente escolar. No entanto, estiveram presentes em um grupo de residentes que souberam organizar de maneira contextualizada com a cultura da região, os quais tiveram a preocupação de conduzir os discentes a refletirem sobre as suas próprias aprendizagens. E, dessa maneira, notou-se a presença de conteúdos factuais, instigando os discentes a pensarem sobre os problemas e situações relacionadas ao meio ambiente, procedimentais, com os quais o objetivo foi praticar as leituras de diferentes textos de um gênero textual. Ainda, foi possível perceber a presença dos atitudinais, nos quais foi explorada a reflexão a respeito das ações que devemos tomar frente a certas dificuldades. Em relação à experiência com as SDs, Jeferson enfatiza na sua narração que

[...] as atividades foram executadas com êxito e o mais importante, a turma foi participativa com exceção de alguns que de alguma forma tem muita dificuldade na língua alvo, ainda, mesmo assim todos fizeram algo, muitas dificuldades foram encontradas mas eles souberam encontrar formas para o domínio da sala, para o tempo e para o conteúdo que estava sendo ministrado, de qualquer forma o objetivo de cada um foi cumprido, acredito que cada um assim como eu ainda tem muito o que aprender, essa foi apenas a primeira experiência e de fato acredito que eles poderão desenvolver muita coisa ainda, é na prática que nós realmente aprendemos a teoria o que de fato existe e é real (JEFERSON ARAÚJO, residente do programa RP).

Assim como Jeferson Araujo menciona em sua fala, as SDs são de suma importância na condução das atividades realizadas na aula. E como a escola já tem um sistema de ensino voltado para a gramática, sendo o papel do professor adaptar esses recursos tornando o ambiente escolar uma comunidade de prática da língua, conforme aprendemos na graduação. Para a residente Derbenizia Aguiar:

No dia 19 de setembro de 2018 foi a primeira vez que fomos para a sala de aula, juntamente com a professora Eliete logo no início ela fez a nossa apresentação e disse para os alunos que a partir daquele momento estaríamos em sala junto com ela, a mesma levou um trabalho para os alunos fazerem sobre o verbo TO BE e um texto que falava sobre Family e os alunos tiveram que traduzir o texto para o português e responder mais umas 7 a 8 perguntas de compreensão sobre o qual era o assunto do texto, os personagens etc. (DERBENZIA AGUIAR, Residente do programa RP).

A reflexão acima nos faz lembrar o que Zabala (1998) menciona relacionado a formação integral, em que o docente deve apresentar conhecimentos conceituais, isso é válido, porém deve estar em conformidade com os demais como procedimentais e atitudinais. Para Zabala (1998), todo conteúdo por mais específico que seja, deve estar associado a outra natureza de estudos, por isso, quando nos referimos aos conteúdos (fatuais) considera que o discente saiba reproduzir o que se aprendeu, de fato, isso não pode ser verificado nos dados narrados porque as inexistências de assuntos de circulação social não se presenciam na fala acima. De fato, as SDs, assim como defende Zabala (1998), poderiam estar presentes juntamente com esses conceitos frente aos que os alunos estão acostumados dentro de sala.

Conseqüentemente, não tendo a presença desses aspectos procedimentais e atitudinais, todo processo não produz significados críticos, podendo, assim, apropriar-se de algum recurso digital. Por isso que as narrativas contribuem para descobrirmos que a experiência é aquilo que necessariamente estudamos por todo nosso percurso de vida, como Clandinin e Connelly (2000) abordam que pensar narrativamente é uma forma de aprendizado que nos leva a um imenso conhecimento, e é nessa experiência que procuramos encontrar as resoluções para problemas como esses que foram citados anteriormente.

Com relação as TDICs, Rojo (2009) nos faz refletir como elas incentivam os discentes. Elas estão presentes no dia a dia e podem contribuir para os novos letramentos. Isso pode gerar amplas possibilidades de ideias para uma educação voltada para a autonomia do discente. Para isso, o residente Jeferson utilizou o *Facebook* para ser um canal de conscientização do meio ambiente através do povo indígena *Yawanawa*. Para a apresentação, o residente levou perguntas que instigam o discente a compreender a referida rede social com exemplos de textos autênticos enfatizando os problemas ambientais sofridos pela natureza comprometendo o *habitat* dos povos indígenas locais, em seguida, na produção inicial, trouxe questões de compreensão da postagem seguindo com os módulos de atividades envolvendo a leitura e escrita, e por fim, no último módulo, uma avaliação final do conteúdo de maneira contextualizada e reflexiva. Conforme Uchôa (2019), as escolhas

do professor devem estar intrinsecamente relacionadas com os objetivos propostos e coerentes com as demandas do contexto de ensino.

Para Uchôa (2017), o professor em formação precisa compreender o contexto no qual está inserido, assim, não podendo nos limitar a fórmulas prontas, ou simplesmente nos apropriar do que já se tem feito e disponível *online*. *De maneira criativa, deve-se*, levar o aprendiz a conhecer a sua própria cultura, costumes e crenças. Os conteúdos devem desenvolver não somente o aprendizado do aluno diante do contexto educacional como também, ampliar as capacidades motoras e afetivas contribuindo para as relações sociais dos aprendizes, além das atitudinais (ZABALA, 1998).

Em um trecho da narrativas da residente Júlia Raimunda há a demonstração de uma aula sem muito relação com os contextos dos alunos:

Na aula da semana seguinte, foi o dia de aprender sobre as cores em inglês. Os alunos receberam uma folha, com desenhos e as cores em inglês, que deveriam ser pintadas em cada imagem específica. Com a ajuda do dicionário e nossa orientação, os alunos foram traduzindo as cores e pintando no lugar adequado que as imagens na folha indicavam (JÚLIA RAIMUNDA, residente do RP).

De acordo com as palavras da residente Julia Raimuina, houve o ensino das cores em inglês, porém sem nenhum recurso digital, com ou sem adaptações, sem textos autênticos que circulam na sociedade em situações reais da vida do aluno, e sem uma lógica de organização da aula. Poderia, assim, ter se apropriado de uma SD para explorar, por exemplo, um gênero discursivo com intuito de desenvolver o letramento digital dos discentes. É importante dizer que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que defende Zabala (1988) devem estar presentes nas aulas dos professores para integrar o aprendizado por um todo, de forma diversificada e com objetivos concretos.

O aprendiz, mais do que nunca, necessita criar vínculos com outras esferas da nossa sociedade dentro do âmbito escolar já que, fora dela, é constante a criticidade através de novos pensamentos. Nessa ótica, apropriar-se da ocasião para ensinar a língua é trazer para o estudo uma forma de abrir novas nuances para o ensino e aprendizagem em LI no contexto pelo qual vivemos.

A didática usada pelos professores “foi inovadora” segundo a professora, que elogiou o grupo e que eles foram capazes de trazer algo novo de forma simples e bastante enriquecedora para a sala. Eles souberam usar os recursos didáticos de uma forma bem lúdica, fazendo o usando de tecnologias, vídeos, computador, projetor, materiais produzidos por eles mesmo com um dado, balões e até mesmo balas para a interação da turma na participação e desenvolvimento das atividades propostas (JEFERSON ARAUJO, residente do RP).

Investir de forma colaborativa nas tecnologias nos faz pensar o quanto os discentes estão imersos nesses aparatos. Com isso, estamos mais propensos a criar novas maneiras de ensinar e avaliar com as TDICs porque os alunos podem estender a aula presencial para sua casa de forma interativa e real. Sendo assim, o celular, o tablet, o computador e

entre outros meios, podem possibilitar aulas mais colaborativas, porque além de interagir, poderão se tornar responsáveis pelo seu próprio conhecimento.

### A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DO GRUPO DE GENEBRA: UM ESTUDO PELA PERSPECTIVA DAS NARRATIVAS DOS RESIDENTES

Durante a formação de professores de Língua Inglesa, espera-se alcançar objetivos que permitam aos docentes essa reflexão do seu contexto, suas origens e possibilidades. Por isso, a SD é uma ferramenta de organização de ideias de uma aula que, por sua vez, possibilitará o melhor envolvimento com as TDICs. Segundo Uchôa (2019), o principal problema que envolve a didática do ensino de línguas é exatamente essa junção entre o conhecimento disciplinar envolvendo não somente o conhecimento político-didático e os currículos de ensino. Assim, na SD o professor em formação poderá organizar a aula com textos de circulação social que pairam nas redes sociais veiculados nas redes sociais ou em outras ambiências digitais a fim de integralizar o saber com outros conhecimentos de razão linguística.

No entanto, essa gramática engloba o conhecimento que é de suma importância, mas é necessária que esteja vinculado a outras instâncias da sociedade. Desse modo, os professores em formação inicial devem se comprometer com a junção desses dois saberes essenciais na aula, dando sentido ao conhecimento prévio. Segundo Jeferson:

A SD usada pelos professores foi bastante interativa e dividida entre eles da seguinte forma: apresentação e produção inicial do conteúdo, módulo um, com atividades de interação, escrita e leitura e por fim o módulo N, que vinha com a avaliação final e cobrava todo o assunto antes visto pela turma (JEFERSON ARAÚJO, residente do RP).

A SD utilizada pelo residente está de acordo com os estudos do Grupo de Genebra que Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) apresentam como forma de delinear uma aula em torno de um gênero oral ou escrito. O residente organizou os conteúdos na SD conforme seu tempo e espaço visando um ensino que possa socializar os problemas que estão ao nosso redor. Segundo Uchôa (2019, p. 07) “o professor não pode se limitar à aplicação de fórmulas prontas, pensadas em outros contextos” trazê-los para a sala de aula é, sem dúvida, uma interação. Além disso, as conversas em sala de aula em torno de um gênero propiciaram reflexões concretas em torno dos problemas ambientais.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos no final deste artigo, consideramos rever os objetivos propostos no início da pesquisa que era refletir entender o uso das TDICs por meio das SDs através da primeira edição do programa Residência Pedagógica tendo como objeto de estudo as narrativas dos professores em formação do programa no ano de 2018. Nesse artigo foram discutidas as noções de SDs conforme as leituras de Zabala (1998) e a do sociointeracionismo do Grupo de Genebra baseadas em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) além de discutir a respeito das TDICs.

Para a maioria dos professores de Língua Inglesa, vivenciar as experiências do campo de ensino é oportuno para comprometimento com o futuro. Assim, os discentes em formação inicial procuraram vivenciar tais experiências para chegarem na conclusão do que querem seguir na vida docente. Nas narrativas, foi possível perceber nos enunciados dos professores que, ao chegarem nas escolas e vislumbrar o que é ensinar no contexto diferente daquele previsto na academia, possibilitou a construção de estratégias para enfrentar futuros problemas durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas da região.

Com relação aos aspectos negativos, não houve tempo para o desenvolvimento de atividades de alguns residentes no contexto da educação básica das escolas-campo, tempo esse destinado para uma aprendizagem da língua através da TDICs e que promovesse o desenvolvimento do letramento digital. Durante as leituras, observou-se das narrativas a ausência de conteúdos presentes na sociedade no intuito de instigar o pensamento crítico do aprendiz com suporte de TDICs que tragam sentidos reais em conformidade com o contexto dos participantes. Entretanto, o tempo do professor em formação era utilizado para outros fins, tais como: correção de provas e supervisão. Por isso, uma medida interventiva que poderia se ajustar dentro do contexto local seria o uso de metodologias ativas que ajudem os discentes a serem participativos e autônomos na resolução de problemas reais, ou seja, colocá-lo como centro da aprendizagem de forma que possa ser o próprio protagonista do seu aprendizado. Porém, isso demanda mudanças de posturas e paradigmas dos processos de aprendizagem.

Por outro lado, temos os aspectos positivos dessa pesquisa que se resumem na narrativa de um residente acerca da descrição das atividades com o *Facebook* no objetivo de promover o letramento digital com a ajuda das TDICs. Isso nos faz refletir para uma forma de nos avaliarmos sempre como estão sendo as aulas de inglês durante a nossa caminhada formativa não somente na universidade como também enquanto professores formados em LI.

A respeito das TDICs, logo no início da formação, podemos ressaltar que o professor não deve deixar de voltar seu olhar para o contexto, por isso, a inversão de papéis (professor e aluno) deve ser estimulada através do uso de tecnologias que o aluno busque o saber, tais como perguntas contextualizadas para promover a pesquisa não somente dentro de sala, como também fora dela, a fim de haver uma extensão da escola por meio das TDICs e o uso de aplicativos que estimulem a interação compartilhada. Portanto, é imperativo envolver os professores em formação no programa de Residência Pedagógica criando estratégias de usos das tecnologias por meio de oficinas promove o entrosamento com os aprendizes proporcionando além de mais interação, uma maneira de vivenciar as práticas educativas de ensino de línguas de maneira mais intensa e significativa. Tais mudanças precisam ser compreendidas também como necessárias por todos os atores sociais que compõem a formação inicial do professor: docentes da graduação, gestores da escola-campo e professores preceptores, prioritariamente.

Concluimos que apesar das implicações adversas enfrentadas pelos professores na rede pública de ensino, podemos ainda sempre procurar melhorias para o ensino e aprendizagem, pois na era a qual vivemos a tecnologia está a favor dos nossos interesses de educadores, basta adaptá-las à nossa realidade local juntamente com o uso das SDs a fim de promover a aprendizagem significativa de língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

- BASTOLLA, F. F; SOUZA, E. A. A importância da Linguagem como uma prática social na formação docente em nível médio. *In: XXII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 2017, Rio Grande do Sul, **Anais eletrônicos**. [...] Rio Grande do Sul: [s.n.], 2017. p. 1-4. Disponível em: <[https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2017/XXII%20SEMIN%20C3%81RI%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20%20ANAIS/P%20C3%93SGRADUA%20C3%87%20C3%83O%20%20RESUMO%20EXPANDIDO\\_Ci%20C3%AAncias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20IMPORT%20C3%82NCIA%20DA%20LINGUAGEM%20COMO%20UMA%20PR%20C3%81TICA%20SOCIAL%20NA%20FORMA%20C3%87.pdf](https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2017/XXII%20SEMIN%20C3%81RI%20INTERINSTITUCIONAL%202017%20%20ANAIS/P%20C3%93SGRADUA%20C3%87%20C3%83O%20%20RESUMO%20EXPANDIDO_Ci%20C3%AAncias%20Sociais%20e%20Humanidades/A%20IMPORT%20C3%82NCIA%20DA%20LINGUAGEM%20COMO%20UMA%20PR%20C3%81TICA%20SOCIAL%20NA%20FORMA%20C3%87.pdf)>.
- CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M.; **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CUNHA, L. A; MENDES, B. M. M. **A Pesquisa Narrativa no Contexto da Formação Docente**. Piauí, Universidade Federal do Piauí, 2010. (Comunicação oral).
- LIMA, R. A. M.; PÁSCOA, F.H; A Influência de artefatos tecnológicos mediando o processo de ensino e de Aprendizagem. *In: UCHÔA, S, M, J; BEZERRA, S, I, M,; PINTO, S, D, M. (org.). Caminhos investigativos: o ensino em foco*. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 49-67.
- NOCCHI, F. R. S; FREITAS, H. P; CHAGAS, M. A. C; SOUZA, M. J. S. N; As TICs no processo de Ensino-Aprendizagem: As Plataformas Digitais. *In: UCHÔA, J. M; MORAIS, M. J. S, C. (org.). Práticas De Leitura e o uso das TICs: Experiências e Vivências no Ensino de Humanidades e Linguagens*. Rio Branco: Edufac, 2020. p. 192-230.
- OLIVEIRA, A; J; C. Letramento Digital na BNCC: A Cultura Digital no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. **V Congresso de Pesquisa Ensino e Extensão da UEG – CEPE**. Goiás, p. 1-7, 2019. Acesso em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/12360>
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAHAGOFF, A. P. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq**, Porto Alegre, p. 1-7, 2015. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos/3612/879/1013.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf). Acesso em: 12 Dezembro 2021.
- SANTOS, R. S; VALEIKO, M, C, S; SOUZA, R, S. O uso das TICs na produção do conhecimento acadêmico: Plataformas Digitais e procedimentos para publicação em revistas eletrônicas. *In: UCHÔA, J. M; MORAIS, M. J. S, C. (org.). Práticas De Leitura e o uso das TICs: Experiências e Vivências no Ensino de Humanidades e Linguagens*. Rio Branco: Edufac, 2020. p. 231-262.
- TONELLI, J.R.A. As possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem de um aluno “disléxico” aprendiz de inglês. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 01, p. 263-283, 2014.
- UCHÔA, J. M. Pesquisa Narrativa e o ensino de Línguas. *In: J. M. Uchôa; M. I. Bezerra; & R. Moura. (org.). Caminhos investigativos: a metodologia em foco*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 63-76.
- UCHÔA, J. M; SOUZA, S, E, A; NOGUEIRA, M, E.; As tics como propulsoras do ensino de línguas: aplicativos móveis voltados para a aprendizagem de ILE. *In: UCHÔA, M, J; COSTA, M, J, M. (org.). Práticas de leitura e o uso das Tics: experiências e vivências no ensino de humanidades e linguagens*. Rio Branco: Edufac, 2020, p. 143-168.
- VELLOSO, M. J. **Letramento digital na escola: um estudo sobre a apropriação das interfaces da Web 2.0**. 2010.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

VIAN JR, O. A educação linguística do professor de inglês. *In*: SZUNDY, P. T. C. et al. **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Pontes, Campinas, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.