

LETRAMENTOS CRÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E REVERBERAÇÕES ENTRE FORMAR E FORMA-SE.

Monica Gomes da Silva ¹
Obdália Santana Ferraz Silva ²

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa é a formação permanente de professores com vistas aos letramentos críticos, cujo as discussões são norteadas pela seguinte questão: como os letramentos críticos contribuem para a formação docente, no que tange o processo de formar e forma-se? O objetivo desta pesquisa consiste em compreender como os letramentos críticos contribuem para o processo de formar e forma-se docente. A práxis pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”, assim "formar-se" implica perceber-se como um ser em transformação em busca de sentidos e novos significados para as relações e redes de saberes onde envolve-se. Assim, é essencial questionar e questionar-se, num movimento crítico e dialético que promova a reflexão constante sobre sua práxis, com o objetivo de qualificar a ação docente no ambiente escolar, inclusive pensando em inovações educativas que se iniciam no movimento da ação-reflexão-ação. Dessa forma, este estudo traça aproximações entre as categorias teóricas, Formação de professor e Letramentos Críticos, que perpassam pela capacidade do ser humano em perceber a complexidade do mundo, das relações e suas consequências e sua reverberações na práxis docente. A trajetória escolhida para a realização desta pesquisa fundamenta-se pela pesquisa qualitativa, com filiação epistemológica de inspiração etnográfica, tendo como aporte metodológico a etnometodologia, por compreender que o estudo dos fenômenos tem maior possibilidade de compreensão pelo observador, se estes forem acompanhados no seu cotidiano. Acresce-se ao percurso de investigação a pesquisa colaborativa, pois não se quer pesquisar “para” o professor, mas “com” ele. Para tanto, escolheu-se os seguintes instrumentos que melhor contribuem para a construção do *corpus* de pesquisa: diário de bordo, observação e entrevista. As informações construídas no campo serão analisadas à luz da Análise Textual Discursiva. Por fim esta pesquisa pretende colaborar com as discussões sobre o tema dentro das escolas de educação básica.

Palavras-chave: Formação Permanente; Letramentos Críticos; Práxis Docente..

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade da sociedade planetária nos apresenta novos cenários e possibilidades de comunicação e aquisição de informação que transformaram a ação de ler, escrever e compreender os textos para muito além da codificação e decodificação, porque perpassa pela prática social da leitura e da escrita, ou seja, pelos letramentos. Este cenário, aliado ao contexto das tecnologias digitais, ampliou a multiformidade e a multimodalidade dos textos, concorrendo para o surgimento dos hipertextos, das hiper mídias e dos novos letramentos.

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - BA, monica.silva125@nova.educacao.ba.gov.br;

² Professor orientador: Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia – BA, bedaferraz@hotmail.com;

Com efeito, é justo questionar como a escola, em especial os professores, têm lidado com tantas transformações que não são novas, mas, ainda, ocupam um lugar aquém da sua importância na construção dos saberes significativos e significantes, no processo de formação cidadã dos jovens que frequentam as escolas públicas.

Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa se constitui no processo de formação permanente dos professores com vistas ao desenvolvimento dos letramentos críticos, por isso o objetivo geral é compreender como os letramentos críticos contribuem para o processo de formar e formar-se docente.

Justifica-se este estudo, a partir da necessidade da escola se reposicionar para dar conta da sua função social, historicamente construída, que é a promoção do desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadãos. Isto é, cabe a ela definir-se pelo tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com sua visão de mundo e de sociedade, para tanto é fundamental repensar a formação continuada e permanente de professores.

Segundo Gadotti (1995, p.15), “a escola precisa preparar o cidadão para participar de uma sociedade planetária. A escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada”. Isso significa que as intenções e ações partem da realidade da escola mas dialogam com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e com os acontecimentos planetários atuais, possibilitando a construção de redes de saberes solidárias e colaborativas que não limitem as reflexões e atitudes a um único ponto de vista.

Nesse sentido, os letramentos críticos contribuem para a construção de outros discursos e novos olhares promovendo “práticas democráticas que contemplem um mundo multissemióticos, no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras.” (Jordão, 2016, p. 51). No âmbito da ação pedagógica, compreendemos que a escola é “esse mundo multissemiótico”, ou seja, o espaço para o debate das questões que circundam a humanidade e modificam a forma de educadores e educandos viver, perceber, sentir e agir.

Por certo, a educação ocupa um lugar de destaque no processo de emancipação humana, e os letramentos críticos precisam estar na pauta diária da formação, através da ação docente que preconiza o diálogo e a dialogicidade. Segundo Freire (2005, p.39) “[...] não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos, como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo”. As práticas de liberdade que se associam com os letramentos críticos desfazem a ideia do

confronto entre professor e aluno, e os põe do mesmo lado, enquanto aprendentes que se formam num processo dialógico de colaboração e cooperação mútua.

METODOLOGIA

A investigação proposta neste estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, pois nos interessamos em estudar os fenômenos, suas nuances e reverberações, a partir do diálogo com o campo e com os colaboradores, no intuito de descrever, interpretar e compreender as informações construídos à luz das teorias e dos significados atribuídos pelos colaboradores.

Segundo Creswell, 2014, p. 49-50), “a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

O aporte metodológico é de inspiração etnográfica, que requer uma relação de confiança entre observador e aqueles que serão observados. “[...] Mais do que estabelecer relações, transcrever textos, selecionar informantes, mapear campos, etc, o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa na tentativa de elucidar a representação dos outros com os quais se pesquisa” (Geertz, 1989).

Neste cenário, a vinculação epistemológica que sustentará esta pesquisa é a etnometodologia, pois aproxima-se dos objetivos desta investigação, ao valorizar a aprendizagem coletiva, as trocas cotidianas como base para novos saberes, a construção do ser enquanto grupo e a reflexividade a partir de grupos de discussões.

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (Coulon, 1995, p.30)

Das considerações de Coulon (1995), extrai-se, minimamente, dois pontos cruciais: o primeiro é sobre o caráter da etnometodologia, que prima pelo cotidiano, pelo estudo do fenômeno no seu espaço natural e o segundo ponto é a multirreferencialidade da construção metodológica da pesquisa.

Na composição deste estudo orientado pelos princípios da etnografia, elegemos, além da pesquisa bibliográfica em livros, páginas da web e documentos sobre o tema, a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), em razão de seus pressupostos acordarem com a proposta de

um estudo que pretende construir com o professor e não para o professor. A pesquisa colaborativa, embasada em Magalhães (2016, p.74),

[...] é uma metodologia de pesquisa no âmbito da educação, a qual considera que o conhecimento é construído por meio das interações entre os sujeitos. Dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros.

Assim no processo de pesquisa colaborativa é importante não perder de vista que não pretendemos esgotar nenhuma questão de cunho teórico, nem pedagógico, mas que precisamos não esquecer das questões que unem pesquisados e pesquisador, e que os conflitos na convivência social são inevitáveis, considerando que, nesse processo, é fundamental saber ouvir, partilhar, negociar e compreender que não estamos em busca de verdades, mas que estamos (pesquisador e professores participantes) na busca por produzir conhecimentos relevantes.

Como instrumentos de pesquisa utilizamos a observação participante, que, segundo Macedo (2000), exige uma aproximação profunda do observador/pesquisador com o objeto de estudo. Outro dispositivo a ser utilizado será a entrevista, no intuito de possibilitar um momento de diálogo franco, aberto e direcionado entre a pesquisadora e os colaboradores.

Os colaboradores da pesquisa são seis professores da unidade escolar pública que oferta ensino médio técnico no município de Tucano, no semiárido baiano.

REFERENCIAL TEÓRICO

A expressão “forma-se” indica que estamos envolvidos numa busca incessante por saberes e informações que contribuam para a produção de novos conhecimentos e auxiliem no aprimoramento de nossas ações e reflexões. Na perspectiva da formação docente o “forma-se” é um processo consciente de desenvolvimento do fazer pedagógico a partir do compartilhamento de ideias, vivências e experiências no intuito de construir e reconstruir conhecimento.

Conforme Freire (2002, p.25), “é preciso que [...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Neste sentido, é importante um olhar especial quando o autor pontua que a formação é um processo, ou seja, a uma caminhada atravessada por coletividades que não há centralidade de papéis, mas partilha de

ideias e vivências para construção de novas ideias e isso precisa ocorrer em todos os momentos da vida.

Na esteira dessas provocações percebemos a necessidade de “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2011, p.51), isto é, a formação como ação reflexiva da práxis, que pauta-se no diálogo e na colaboração entre os sujeitos.

Segundo Nóvoa (2001, p.1) “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”, com estas palavras do autor podemos perceber que o “forma-se” é essencial e deve ocorrer permanentemente. Um professor que busca "formar-se" implica perceber-se como um ser em transformação.

A afirmação parece simples, mas envolve reconhecer o dinamismo, a grandiosidade e a complexidade dos sistemas educacionais, da formação inicial de professores e das escolas. Aqui encontramos um triângulo da formação, que compreende três espaços que devem permanecer em constante diálogo, as universidades (ensino superior), professores (profissionais) e as escolas (redes de ensino). A formação de professores ocorre dentro deste triângulo, assim afirma Nóvoa (2019, p.7):

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente.

Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

As considerações suscitadas por Nóvoa, aponta a necessidade de repensar a formação de professores considerando as transformações sociais e rompendo com a visão tecnicista que reduzia a figura do professor em meros executores de um projeto alinhado às forças elitistas dominantes. Ao contrário, a formação docente deve direcionar uma postura crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos no sentido que sua práxis possa refletir essas mesmas características as

suas aulas promovendo uma formação cidadã sua e de seus alunos, sendo assim reforçasse a ideia da formação a partir da profissionalização no ambiente escolar.

O autor acrescenta que “a formação do professor não se constrói por acumulação de cursos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p.21), isto é, o formar-se e formar implica numa responsabilidade individual e coletiva que atravessa toda a vida do professor num diálogo intrínseco com o ser e existir em sociedade.

Nesta perspectiva, a formação do professor é permanente e atravessada pela reflexão constante do seu fazer profissional, sendo assim a sua práxis é resultante da análise realizada pelo próprio docente com a colaboração dos outros sujeitos envolvidos no processo, os estudantes e outros colegas, além das nuances e semioses do ambiente escolar e social no qual está inserido e envolvido. Ou seja, a práxis pedagógica é norteadada pelo processo formativo vivenciado e percebido pelo professor, sua visão de mundo e as conexões realizadas por ele, inclusive a partir das tecnologias digitais.

Pensar a educação a partir desse ponto de vista, exige-nos a compreensão dos letramentos críticos enquanto potencializadores de agentes de transformação. A compreensão de crítica, neste estudo, é vista enquanto percepção social. Segundo Gikandi (2005 apud Monte Mór, 2015 p. 34), há

[...] diferentes sentidos para *criticism* e *critique*, termos em inglês cuja tradução para a língua portuguesa converge para a palavra crítica. No entendimento deste, o primeiro termo se atrela à crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro; o segundo, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização.

Partimos desse excerto para explicar que a ideia de crítica adotada neste estudo coliga-se melhor com *critique*, que, segundo Monte Mór (2018, p. 326), “valoriza a percepção crítica do contexto social, do entorno de onde se vive”; ou seja, é a compreensão da análise elaborada pelos sujeitos a partir de vários elementos que se relacionam com as suas vivências e experiências, indo além da leitura da palavra, mas atravessada por esta e pela leitura de mundo de cada indivíduo. Portanto, “*critique* remete a uma análise social e informada da estrutura de um pensamento expresso num determinado conteúdo” (Monte Mór, 2015, p. 34).

Essa premissa delinea os contornos da concepção de letramentos críticos adotada por esta pesquisa. Essa concepção de crítica se alia à ideia da análise e reflexão dos letramentos compreendidos como prática situada, a partir dos contextos sociais, que são

atravessados pelas relações de poder, política, ideologia, diversidade, multiculturalismo e multimodalidade.

Jordão (2007, p. 21) aponta que “a realidade não pode ser separada das subjetividades que a formam” e acrescenta a este pensamento que “a linguagem constrói as realidades/verdades que conhecemos, [...], tanto a linguagem quanto a realidade/verdade são sempre ideológicas e localizadas, determinadas pelas perspectivas dos sujeitos que as constroem” (Jordão, 2007, p. 21).

Sendo assim, a noção de subjetividade, realidades/verdades perpassa pelos letramentos, definidos como “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2016, p. 75). Podemos dizer que os letramentos questionam as estruturas de poder hierarquizadas no sentido de ampliar a participação dos sujeitos enquanto agentes de transformação.

Nesse sentido, as reflexões sobre letramentos a que se propõe este estudo, traz uma concordância com Street (2014, p.17), ao descrever os letramentos “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas”. Abarca, portanto, a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas tão variadas quanto o nosso, em que as práticas de letramentos ocorrem nas trocas de experiências dos sujeitos consigo mesmos e com o mundo, apoiados na ressignificação das relações de poder e dos discursos.

O letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Logo, entende que o discurso é sempre permeado por ideologias, independente da modalidade e contexto em que se apresenta. [...] Fortalece-se a assunção de que os sentidos são construídos socialmente, o que também necessariamente leva à percepção da congruência de um trabalho voltado para a construção e reconstrução de sentidos (Monte Mór, 2018, p. 322).

Ao tomar consciência da natureza política da linguagem, percebemos que o seu domínio converge nas relações de poder que se tecem na sociedade, e isto não é diferente na escola. As práxis pedagógicas desenvolvidas pelos educadores pautam-se nos discursos defendidos e difundidos por eles; por isso é tão urgente pensar em letramentos críticos na formação de professores para se reposicionar as estruturas de poder, a partir de práticas sociais revolucionárias que primam pela autonomia, liberdade e emancipação dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar o diálogo, vamos nos voltar para a percepção dos professores em relação a influência dos processos formativos vivenciados nas suas práxis. De maneira geral, todos os professores disseram que já participaram de formações continuadas e estas sempre resvalam em suas práxis pedagógicas.

Eu sempre participei das formações oferecidas pelo Estado, e procuro fazer outras também, acho importante a gente continuar estudando, sempre se pode aprender alguma coisa [...] algumas são meio depressivas, tem que ir bem fundo pra tirar alguma coisa que preste, mas o importante é tentar. (Evaristo)

Eu faço formação continuada porque não adianta ficar reclamando que não sabe das coisas, se na hora que é oferecido o curso pra gente aprender os professores não ligam, não participam ou até vai, mas não presta atenção em nada. Pior ainda é estudar e não dá nenhum retorno a escola aos alunos, só aprende para si, aí também não adianta, eu tenho que aprender para passar pra meu aluno, pra fazer a diferença na escola. (Paola)

Eu acho importante fazer formação porque ajuda a gente se manter atualizado (Aurora)

Participar de formações ajuda a ampliar a nossa visão, é como se abrisse a mente pra novas coisas e até mesmo pra você ver as mesmas coisas, mas de uma forma diferente. (Cabral)

Podemos afirmar que existe uma consciência coletiva que a formação é um momento importante e suas reverberações podem influenciar na práxis dos professores, porém esse processo não é automático, depende das escolhas realizadas não só pelos professores, mas por toda construção dos sistemas de ensino. Quando o professor Evaristo evoca que nem sempre os encontros formativos são relevantes, ele aponta para a necessidade da formação ser um processo dialético que tenha significado para o professor e seja referenciado pela realidade educacional que tangencia sua vivência. Nesta perspectiva, as formações têm o desafio de contribuir para a transformação profunda da escola.

Segundo Nóvoa (2022, p.58), “já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação”, assim como disse a educadora Cabral, a mudança de visão precisa ser um dos objetivos da participação dos professores nas formações, para que haja um compromisso com a práxis que desencadeia a metamorfose apontada pelo autor. Não adianta investir em

formações se estas não forem acompanhadas de uma série de políticas públicas de estado e compromisso do professor para garantir a mudança na práxis pedagógica e no ambiente escolar.

Dito isto, interpretamos que a formação é compreendida, pelos professores participantes, como um espaço para crítica da sua práxis pedagógica. Ao associarmos esta ideia as de Imbernón (2011, p. 76), ao afirmar que a formação permanente precisa ser colaborativa “para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve”, necessitamos pensar como se dá o envolvimento dos professores dentro do ambiente escolar pelo viés do formar e forma-se.

Nesse sentido, a escola, como espaço de formação, precisa construir diálogos críticos e reflexivos com as dinâmicas sociais, políticas e culturais para possibilitar que professores e estudantes reconheçam as ideologias e multissemoses que estão presentes nos processos e ações com o intuito de promover escolhas conscientes que tornem a vida em sociedade melhor para a coletividade e não para as oligarquias. Assim, pensar em práxis pedagógicas que potencializem a construção de letramentos críticos é urgente.

Nesse sentido, compreendemos que os professores precisam entender que os letramentos críticos colaboram para renovar a percepção dos espaços sociais, a partir da construção de uma atitude crítica e reflexiva que dialogue com a diversidade, multireferencialidade e a multimodalidade, para romper com as “estruturas cristalizadas no campo educacional”, permitindo, não só ver a parte, mas o todo; contudo, sem esquecer que cada parte tem o seu próprio sentido e significado.

No caminho da construção colaborativa das concepções dos professores sobre Letramentos Críticos, notamos que a professora Cabral aborda a atividade leitora e de escrita como atividades sociais contextualizadas, que envolve mais que a decodificação das letras e formação das palavras; mas a construção do significado destas em diálogo com mais variadas situações.

Na minha concepção, letramentos críticos sugerem ao ser que, ler e escrever são atividades sociais e que existem novos jeitos de compreender o eu e os outros. Assim, é recomendado uma reflexão a respeito das culturas e dos valores conquistados pelas pessoas, através da educação. (Cabral)

Aqui nos apropriamos das palavras de Pinheiro (2018) que reforça a visão dos LC como um catalizador para o empoderamento social através do desenvolvimento do pensamento crítico. Quando a professora indica a necessidade de reflexão a partir das culturas e valores, ao mesmo tempo que afirma que só é possível fazer esse movimento quando se percebe “eu e

o outro”, interpretamos que poderá ser um caminho para a práxis pedagógica, que é o como fazer, ou seja, a metodologia que torna possível a potencialização do pensamento crítico dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a formação docente é um processo colaborativo, que auxilia o professor a construir posturas críticas e reflexivas, a partir da ressignificação da sua prática pedagógica, para a transformação em práxis, com vistas ao desenvolvimento dos letramentos críticos. Entendemos, à luz da ATD, que as práxis pedagógicas dos professores da educação básica pública vão se construindo ao longo da vida, num diálogo constante com os processos formativos vivenciados pelos docentes, que são influenciados e modificados pelos contextos que atravessam o ambiente escolar.

Considerando todo o cenário apresentado, e sob a égide da formação permanente, baseada na práxis libertária, interpretamos que é preciso romper com as estruturas neoliberais que desvalorizam e diminuem a profissão docente, de maneira a ressignificar a função do professor enquanto agente da revolução social e a formação docente precisa estar fundamentada no desenvolvimento de profissionais críticos e investigativos capazes de refletir sobre sua práxis e os desafios das múltiplas realidades, linguagens e semioses da sociedade contemporânea.

Esta pesquisa nos levou a concluir que as implicações dos letramentos críticos na formação permanente dos professores do Ensino Médio, ocorrem paulatinamente, a partir das reflexões e percepções dos professores, com desdobramentos no fazer pedagógico, a partir da escuta sensível, da disposição em aprender, articulando saberes e vivência para produzir conhecimento significativo que busque a liberdade, a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

REFERÊNCIAS

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Editora Penso, 2014. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ, C. A **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In.: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramentos crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguísticas Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (p. 41- 53).

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, p. 21-46, 2007

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: C H Rocha e R F Maciel (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas. Edição Expandida**. Campinas: Ed Pontes, 2015, p 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, v.1, p. 315-335.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PINHEIRO, Michelle Soares. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. In press. , p. Epub Aug 20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201813035>. Acesso em 02 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.