

ARTIGO ORIGINAL

Iniciação Científica e Extensão: reflexões sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Scientific Initiation and Extension: reflections on teacher education and additional language teaching and learning

Andrey Ronald Monteiro da Silva¹ , Sérgio Ifa² , Flávia Meniconi³ 

1 Universidade Federal de Alagoas - andrey.silva@fale.ufal.br

2 Universidade Federal de Alagoas - sergio@fale.ufal.br

3 Universidade Federal de Alagoas - flavia.meniconi@fale.ufal.br

Como citar o artigo.

SILVA, A. R. M. DA; IFA, S.; MENICONI, F. C. Iniciação científica e extensão: reflexões sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas adicionais. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG2, 2025.

Resumo

O presente artigo objetivou mapear e analisar qualitativamente a produção científica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de professores em formação inicial (PFI) no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tanto, embasamo-nos teoricamente nos estudos acerca de Língua Adicional (LAd), Formação Docente (FD), Letramento Crítico (LC) e da Justiça Social (JS). Metodologicamente, situamo-nos na área da Linguística Aplicada (LA) e assumimos a abordagem qualitativa da pesquisa documental. Os dados analisados foram provenientes de 22 relatórios (11 relatórios parciais e 11 relatórios finais) de iniciação científica produzidos entre os anos de 2016 e 2019. Os dados revelaram: a importância fundamental da formação do futuro professor no entrelaçamento entre o ensino, a pesquisa e a extensão; o esforço empreendido e a magnitude da formação de professores coconstruída entre o Projeto CCC e os professores em formação inicial; o trabalho positivo desenvolvido pelos PFI, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos, como também na sua formação crítica, discursiva e transformadora. Por fim, defendemos uma formação docente relevante e responsiva para as demandas de uma sociedade globalizada e informada no cenário mundial.

Palavras-chave: Iniciação Científica. Formação inicial de professores. Projeto Casas de Cultura no Campus. Letramento Crítico. Justiça Social.

Abstract

The aim of this article was to qualitatively map and analyze the scientific production in the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC) of teachers undergoing initial education (PFI) in the *Projeto Casas de Cultura no Campus* (CCC) at the *Universidade Federal de Alagoas* (UFAL). For that, we base theoretically on studies of Additional Language, Teacher Education, Critical Literacy and Social Justice. Methodologically, we are situated in the field of Applied Linguistics and have adopted the qualitative approach of documentary research. The data analyzed came from 22 scientific initiation reports (11 partial reports and 11 final ones) produced between 2016 and 2019. The data revealed: the fundamental importance of future teacher education when interweaving teaching, research and extension; the effort undertaken and the magnitude of the teacher education co-constructed between the CCC Project professor and the teachers in initial education; the positive work developed by the PFI, both with regard to the linguistic-discursive development of the students, as well as their critical, discursive and transformative education. Finally, we

Fonte de financiamento: Não há.

Conflito de interesse: Os autores declaram não haver.

Data de recebido: 19 novembro 2024. Data de aprovado: 24 junho 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

advocate relevant and responsive teacher education for the demands of a globalized and informed society on the world stage.

Keywords: Scientific Initiation. Initial teacher education. *Projeto Casas de Cultura no Campus*. Critical Literacy. Social Justice.

1 INTRODUÇÃO

A universidade pública brasileira é alicerçada fundamentalmente por três grandes processos (MOITA; ANDRADE, 2009): o de ensino, o da pesquisa e o da extensão. O processo de ensino se refere à construção, mediação, promoção e apropriação dos conhecimentos sistematizados sócio-historicamente. O processo da pesquisa instiga a construção, a elaboração e a produção de saberes. A extensão, por sua vez, é entendida como “objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa” (MARTINS, [s. d.], [s. p.]).

É na extensão, por meio da oferta de cursos de línguas às comunidades internas e externas a universidade, que se revela a importância das práticas sociais, das quais coordenador, alunos bolsistas e estudantes participam da formação de professores e do ensino-aprendizagem de uma língua. Concordamos que

os processos de ensino e de produção de conhecimentos possibilitam que professores e alunos interfiram direta ou indiretamente sobre a realidade social a partir de necessidades nela identificadas, numa dinâmica que reconhece a prática social como importante critério valorativo do que se produz, tanto em relação aos conhecimentos, bens e serviços, quanto em relação às capacidades desenvolvidas nos formandos (MARTINS, [s. d.], [s. p.]).

É, portanto, na universidade pública que o tripé extensão-pesquisa-ensino (entendida aqui como formação de professores) se materializa e se fortifica, pois há a aproximação com a sociedade para partilhar práticas teórico-críticas que privilegiam e sustentam “ações intencionalmente afetivas de transformação tendo em vista acréscimos de valor a todos os segmentos” (MARTINS, [s. d.], [s. p.]). O diálogo entre os três processos corrobora a “afirmação de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a luta contra as injustiças sociais que marcam nossa sociedade” (MARTINS, [s. d.], [s. p.]).

Esse rico e imprescindível diálogo entre os processos (o que podemos denominá-lo de “formação crítico-reflexiva”) se concretizou na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mais especificamente, é no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC) que promovemos o ensino-aprendizagem de línguas (espanhola, inglesa, francesa, de Libras e português instrumental) para a comunidade externa e interna. É nele que a formação inicial dos graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Letras (FALE) se realiza por meio da inter-relação e articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente. Tais interlocuções não ocorrem no vácuo, pelo contrário, realizam-se tanto nos contextos reais da sala de aula como nos momentos de reuniões didático-pedagógicas.

Nessa direção, o Projeto CCC, embasado por aportes teóricos críticos e discursivos, busca, como consequência, propiciar olhares crítico-reflexivos sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais¹. Para tanto, são criados espaços formativos dinâmicos e dialógicos, nos quais os professores em formação inicial (PFI)² buscam coconstruir conhecimentos teórico-práticos de como ensinar a língua de maneira mais significativa e prazerosa para seus estudantes. Incentiva-se, portanto, que as experiências docentes possam servir de motivação para a investigação e a construção de conhecimentos variados (teóricos, metodológicos, de vida, dentre outros) e que sejam, prioritariamente, voltados para o desenvolvimento da consciência crítica e da responsabilidade social tanto dos próprios PFI como o de seus estudantes.

Assim, o Projeto CCC se apresenta como um ambiente rico para a construção e desenvolvimento de pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada (LA). Os PFI são estimulados a investigarem e refletirem sobre a sua prática docente, de modo a construírem propostas diversas de ensino-aprendizagem condizentes com condutas de combate às práticas que perpetuam relações sociais desiguais de poder, possibilitando, assim, a construção de sujeitos crítico-reflexivos, preocupados com uma sociedade socialmente justa para todos.

¹ Conceito discutido posteriormente.

² Estudante de Letras quando selecionado para o Projeto CCC recebe a denominação de professor em formação inicial (PFI).

Nesse sentido, em busca de refletir sobre os futuros encaminhamentos e/ou (re)direcionamentos teórico-metodológicos dos processos de ensino-aprendizagem do Projeto CCC, questionamo-nos: 1. Quais são as configurações teórico-metodológicas das pesquisas de Iniciação Científica (IC) realizadas no Projeto CCC nos ciclos entre 2016-2019?; e 2. Quais resultados podem ser evidenciados a partir da interpretação dos dados dos relatórios parciais e finais? Dessa forma, o artigo se propõe a mapear e analisar qualitativamente a produção científica de três ciclos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de professores em formação inicial, a partir dos pressupostos teóricos de Língua Adicional (LAd), Formação Docente (FD), Letramento Crítico (LC) e da Justiça Social (JS).

Para uma melhor clareza e objetividade, este texto está organizado em cinco seções: nesta Introdução, sintetizamos a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária e descrevemos brevemente o Projeto CCC; na seção seguinte, os pressupostos teóricos relevantes que fundamentam o estudo são discutidos, a saber: letramento crítico, formação docente, conceito de língua adicional e justiça social. A seguir, na terceira seção, situamos a pesquisa qualitativa no campo da Linguística Aplicada e sintetizamos os dados analisados/interpretados; na quarta seção, expomos as interpretações dos dados; e, na última seção, apresentamos, nas Considerações Finais, ponderações sobre os resultados e encaminhamentos futuros.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, explanamos, brevemente, as teorias mobilizadas neste estudo: a visão de FD, a perspectiva do LC, o conceito de LAd e os estudos sobre JS.

A formação docente nos é cara porque encapsula os três processos citados na Introdução, como também se revela enquanto projeto de nossas vidas acadêmicas. Valorizá-la, investigá-la, aprimorá-la nos provoca e incita-nos a sempre fazer melhor com vistas a uma profissionalidade pautada pela ética e compromisso social. Assim, embasamo-nos na perspectiva crítico-reflexiva (IFA, 2023), de natureza sociointeracionista (VYGOTSKY, 1987) e baseada no *contínuo experiencial* (DEWEY, 2010).

Os estudos da linguagem, durante décadas, assumiram uma perspectiva positivista e estruturalista, na qual a língua(gem) é/foi considerada apolítica e desconectada das realidades sócio-históricas. Isto quer dizer que o uso/manuseio de qualquer língua(gem) não envolveria questões relativas ao poder ou à desigualdade (PENNYCOOK, 1990). Consequentemente, a educação linguística assumiu um caráter racionalista, em que o professor deposita conhecimento na mente do aluno, exemplificando a “educação bancária”, tão criticada e combatida por Paulo Freire (2019), porque ignorava tanto a subjetividade do ser humano como os sentidos e as respostas produzidos a partir *de/no* contato com textos (orais e escritos).

As teorias críticas, em contrapartida, compreendem que os processos de ensino-aprendizagem podem e precisam estar profundamente relacionados à identificação e ao questionamento das relações de poder e o enfrentamento das desigualdades sociais. No caso de línguas adicionais, a visão teórica-crítica não é diferente, visto que “o aprendizado de línguas está intrinsecamente relacionado tanto com a manutenção dessas desigualdades quanto às condições necessárias para possivelmente mudá-las”³ (PENNYCOOK, 1990, p. 9, tradução nossa). Corroboramos as ideias do autor para implementação de teorias críticas, a fim de que sejam incluídas práticas letradas relativas ao “contexto social, cultural e político, levando em consideração fatores como raça, gênero e outras relações de poder, entendendo assim o sujeito múltiplo e formado dentro de diferentes discursos”⁴ (PENNYCOOK, 1990, p. 26, tradução nossa).

Assumimos a compreensão de LAd, que, de acordo com Rusanil Moreira Júnior (2016), contrapõe uma visão *estrangeirizada* da língua, na qual são reproduzidos discursos hegemônicos de poder e privilégios sociais, além de diversos tipos de preconceitos, apagamentos de vozes, entre outros. Ifa (2023) justifica a utilização de LAd como uma escolha política, necessária para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de uma LAd visa “uma formação cidadã ao atender o direito individual do aluno de aprendizagem, de inserção para atuação nesse mundo contemporâneo” (IFA, 2023, p. 84).

Além disso, ao preocuparmo-nos com o combate às desigualdades sociais, à identificação e o questionamento das relações sociais de poder, à formação das subjetividades dos participantes e o processo de ensino-aprendizagem de LAd, faz-se necessária a conexão com uma abordagem crítica para orientar e concretizar ações educativas. Optamos pelo LC, que, enquanto perspectiva teórico-filosófica,

³ No original: “the learning of languages is closely bound up with both the maintenance of these inequalities and with the conditions needed to possibly change them” (PENNYCOOK, 1990, p. 9).

⁴ No original: “social, cultural and political contexts, taking into account gender, race and other relations of power as well as a notion of the subject as multiple and formed within different discourses” (PENNYCOOK, 1990, p. 26).

guia-nos para uma formação reflexiva/cidadã dos participantes e comprometida com a JC. Ademais, o LC não é abordagem ou método de ensino-aprendizagem de línguas, mas, sim, uma perspectiva educacional que propõe promover reflexão, transformação e a compreensão da função social das línguas (COELHO, 2023).

A partir da compreensão de que nós, seres sócio-históricos, “carregamos uma bagagem histórica, social, cultural e política que revela nossos pensamentos preestabelecidos e nossas *verdades*” (IFA; MOURA, 2019, p. 123, grifo do original), justifica-se a importância das orientações da perspectiva do LC, a qual propicia espaços dialógicos voltados à problematização, ao questionamento e à (des-re) construção de concepções, conhecimentos, práticas sociais e perspectivas pessoais, por exemplo.

Compreendemos, ainda, que a sociedade atual é constituída por sistemas opressores, na qual, de um lado, estão os beneficiados, que são aqueles que detêm o poder, influenciam o mercado e a sociedade e oprimem os menos favorecidos, que, por sua vez, estão, do outro, e são considerados marginalizados/oprimidos e, infelizmente, são os “que nem sempre têm consciência de sua opressão” (GONTIJO, 2019, p. 91). Frente a essa opressão sofrida, Freire (2019) propõe duas pedagogias para combatê-la: a libertadora e a crítica.

A pedagogia libertadora empodera o sujeito para romper com seu status e buscar novas estruturas de aprendizagem, permitindo-o construir novos conhecimentos para uma participação social relevante; a crítica defende uma prática de ensino na qual o sujeito conteste os sistemas sociais de opressão. De acordo com Miriam Gontijo (2019), a última se volta para a JS, porque instiga o sujeito, em seu contexto, a pensar criticamente e a agir em favor de uma sociedade mais humana.

Embora o conceito JS abarque uma variedade de sentidos e, conseqüentemente, haja uma falta de consenso acerca de uma definição unificada, aproximamo-nos da visão de Santos (2018) quando este relaciona o termo a um paradigma de equidade social, o qual deve ser sempre almejado em sociedades democráticas, ou seja, “nunca [deve ser] um fim: mas uma constante luta que visa a equidade e o bem-estar social” (SANTOS, 2018, p. 52). Associamos, também, JS aos conhecimentos e práticas que possibilitam aos oprimidos “serem protagonistas dentro de suas realidades sociais, transformando essas realidades e, dessa forma, direcionando-os a um mundo mais justo” (SILVA, 2022, p. 67).

Nessa direção, Gabrielle Magiolo e Juliana Tonelli (2022) relacionam JS aos direitos e deveres relativos aos aspectos da vida social, tais como educação, saúde e a promoção destes a todos os seres sociais. Para as autoras, JS requer o combate às desigualdades e às opressões sociais. Ao estabelecer analogias entre educação e JS, as pesquisadoras esclarecem que “uma EJS dá base ao mesmo tempo que cria condições para levantar discussões e planejar ações a fim de combater reprodução de hegemonias e operações de poder” (MAGIOLO; TONELLI, 2022, p. 307).

Compreendemos, assim como Magiolo e Tonelli (2022), que a educação é fundamental na promoção da JS. Defendemos que a formação de professores, bem como os processos de ensino-aprendizagem de línguas, objetive a promoção da educação de cidadãos crítico-reflexivos por meio de práticas contestadoras dos sistemas desumanizadores de opressão. Torna-se insigne propor direcionamento acerca do trabalho docente rumo à compreensão de fatores ligados à promoção da JS. Para tanto, Zeichner (2010) propõe uma abordagem de formação de professores que busca prepará-los *para, dentro e fora* da sala de aula, propiciar espaços de ensino-aprendizagem que combatam os privilégios, os preconceitos, a desigualdade e as injustiças no mundo.

Em resumo, a formação de professores planejada e concretizada aqui é compreendida como um lócus de interação e construção colaborativa entre formadores e PFI, em que os aportes teóricos do LC e da JS embasaram o constante exercício da conscientização e da reflexão, tanto no âmbito micro da sala de aula como nas esferas que extrapolam esse ambiente. Na nossa visão, gostaríamos de salientar que refletir e conscientizar-se requerem fazer conexões diversas, contemplando, por exemplo, questões sociais, políticas, econômicas, teóricas, dentre outros temas e espaços.

3. METODOLOGIA

A investigação se insere no campo da LA, enquanto área preocupada com as questões e situações acerca dos usos das linguagens em diferentes contextos (MOITA LOPES, 2006), e que, nos últimos anos, tem produzido investigações que contribuem significativamente para “a formação discursiva, consciente, dinâmica, politizada e transformadora de todos os atores envolvidos nos processos educacionais” (MENICONI; SILVA, 2023, p. 31). Situamo-nos, ainda, no caráter Transgressivo e Indisciplinar da LA (PENNYCOOK, 2006, p. 67), pois compreendemos fazer pesquisa como “um modo de pensar e fazer sempre

problematizador”, porque exige “um novo conjunto de questões e interesses, tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 68). Em resumo, implica promover dinamicidade e hibridez nos modos de fazer investigação.

Por estarmos no campo dos Estudos Sociais, realizamos este estudo, de natureza qualitativa, porque investigamos questões particulares relativas à realidade humana (formação docente e ensino de LAD em uma universidade), que é experienciada, sentida e vivenciada nas relações e práticas sociais (MINAYO, 1994). Há também características da pesquisa documental, porque, segundo Lidiane Rodrigues Câmpelo da Silva *et al.* (2009), contribui para a compreensão e aproximação de determinada realidade social por meio da análise e interpretação de documentos elaborados por seres humanos, e que, possivelmente, revelam “o seu modo de ser, viver, e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4557).

Apesar de a pesquisa documental se preocupar com a quantificação ou descrição dos dados coletados, o que realçamos é a sua característica de pesquisa qualitativa no tratamento dos dados, isto é, “a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4556). Os dados documentais se referem às pesquisas de IC realizadas por 11 professores em formação inicial (dois de espanhol e nove do inglês), no Projeto CCC, entre os anos 2016 e 2019, contemplando dois momentos: o relatório parcial, registrando o andamento do processo investigativo; e o relatório final, em que o pesquisador de IC apresenta os resultados e suas interpretações da pesquisa realizada.

Descrevemos os títulos das pesquisas realizadas no ciclo 2016-2017: *Compreendendo inglês nas aulas do Projeto Casas de Cultura no Campus: letramento crítico com temas enfocando estereótipos e preconceitos* de Lucas França; *Ensino-aprendizagem de língua inglesa e uso de mídias sociais no Projeto Casas de Cultura no Campus: gamification e letramento crítico* de Diogo Barros; *Língua Inglesa no projeto Casas de Cultura no Campus: (des-re) construção de sentidos sobre temas sociais* de Natália Schardosin.

Os estudos desenvolvidos no ciclo 2017-2018 foram: *Língua inglesa e cultura no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação crítica dos alunos de nível básico* de Wyara Silva; *Letramento crítico e mídias sociais: formação cidadã dos alunos de língua inglesa do Projeto Casas de Cultura no Campus* de Rebecca Severiano; *Inglês no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação transcultural dos alunos de nível básico por meio da justiça social e letramento crítico* de Luciano Duarte Júnior; *Aulas temáticas possibilitando (re)construção de significados em espanhol pelos alunos do projeto Casa de Cultura no Campus* de Andrey Silva.

Do ciclo 2018-2019, as investigações foram: *Formação de professores de inglês e questões contemporâneas no projeto Casas de Cultura no Campus: letramentos, formação cidadã e avaliação* de Elize Fontes; *Formação cidadã no ensino de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: Músicas, Letramento e Justiça Social* de Gabriel Lima; *Projeto Casas de Cultura no Campus e a formação de professores de inglês por meio de letramentos, leituras e escritas* de Priscila Dantas; *Formação de professores de espanhol e letramentos no projeto Casas de Cultura no Campus: escrita e construção de significados* de Ruane Xavier.

Os participantes das pesquisas do PIBIC foram estudantes das diversas graduações da UFAL e de escolas públicas alagoanas que se inscreveram nos diversos cursos oferecidos gratuitamente pelo Projeto CCC. As inscrições foram realizadas via formulários *on-line*, divulgados por editais com publicação semestral. Os estudantes tiveram acesso a diversos níveis, desde básicos aos avançados. Geralmente, as turmas contavam com, em média, 25 discentes. As aulas aconteceram em dois dias da semana, perfazendo, assim, uma carga horária de 200 minutos semanais. Em dois outros dias, as reuniões didático-pedagógicas foram realizadas com os coordenadores, os orientadores do Projeto CCC e os PFI. Por último, destacamos que todas as pesquisas passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL. Nesse sentido, os estudantes participantes⁵ que aceitaram fazer parte das pesquisas de PIBIC assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, Quadro 1, que aponta os nomes dos PFI e seus respectivos participantes de pesquisa.

⁵ Usamos nomes fictícios para preservar as identidades dos mesmos.

Quadro 1. Alunos participantes das pesquisas de PIBIC e respectivos PFI.

PFI	Estudantes participantes das pesquisas	Ciclo PIBIC
Natália Schardosin	Maria; Pedro; Henrique.	2016-2017
Lucas França	Letícia; Thathiana; Magna; Paula; Rita; Walda; João; Everton; Gabriel; Márcia.	2016-2017
Diogo Barros	Lucas; Carlos; André.	2016-2017
Wyara Silva	Caio; José; Marcos; Edson; Adriano; Wagner; Marta; Ítalo; Renato; Saulo; Leandro; Gabi; Ana.	2017-2018
Rebecca Severiano	Cássia; Eduardo; Silvia; Everson; Fabrício; Cristóvão; Socorro; Dário; Victor; Jadson; Washington; Jádna.	2017-2018
Luciano Duarte	Antônio; André; Cleide; Débora; Lílian; Mariana; Monalisa; Mirlane.	2017-2018
Andrey Silva	Cristina; Gisele; Esther; Adonai; Bruno; Thainá; Dennis; Helder; Patrícia; Elaine.	2017-2018
Elize Fontes	Leonard; Iago; Daniel; Emília; Vanessa; Yara; Antônia; Maurício.	2018-2019
Ruane Xavier	Francisco; Yasmin; Pablo; Adriana; Bruna; Cecília; Danilo; Fernando; Giovanna.	2018-2019
Priscila Dantas	Arthur; Érika; Andreza; Lorenzo; Mirelle.	2018-2019
Gabriel Lima	Clara; Letícia; Roberto; Estefany; Enzo; Heraldo; Dayse; Fátima; Jéssica; Mário; Flávia.	2018-2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Na seção que segue, detalhamos a análise e a interpretação dos dados que foi dividida em duas seções: 4.1 – Mapeamento teórico-metodológico das pesquisas; 4. 2 – A formação crítico-cidadã dos estudantes.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Mapeamento teórico-metodológico das pesquisas

Com o objetivo de buscar respostas ao primeiro questionamento investigativo estabelecido (quais são as configurações teórico-metodológicas das pesquisas de IC realizadas no Projeto CCC nos ciclos entre 2016-2019?), observamos que, nos três ciclos do PIBIC, todos os 11 PFI adotaram a perspectiva da metodologia qualitativa em suas investigações e evitaram produzir resultados que não são alçados por meio de procedimentos estáticos ou exclusivamente por meio de quantificação dos dados. Optaram, pelo contrário, por procedimentos qualitativos ao: (1) considerarem o contexto constituído nas interações sociais; (2) valorizarem o papel do pesquisador; (3) realizarem trabalho de campo; (4) utilizarem estratégias indutivas; e, por fim, (5) apresentarem os resultados interpretativos e descritivos como processo (DUARTE; MACHADO; MATOS, 2013).

Identificamos que cinco pesquisas (das 11 analisadas) optaram pela abordagem autoetnográfica, enfocando a compreensão do PFI sobre suas experiências docentes e as relações que estabeleciam com a sociedade, a cultura e a política, por exemplo (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015); três adotaram a pesquisa-ação, cujo objetivo foi promover mudanças nas práticas em sala de aula para melhorar tanto a aprendizagem como o ensino (THIOLLENT, 1996); por fim, três seguiram as orientações da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2011), com o objetivo de compreenderem as experiências humanas vividas por eles e pelos seus alunos.

A amplitude dos pressupostos teóricos adotados nas pesquisas contempla a perspectiva do LC, base do Projeto CCC, assim como: a gamificação; a avaliação; o ensino da escrita como processo; a argumentação e retórica; a JS; o ensino por meio de mídias; e, por último, a Transculturalidade. Nesse sentido, constatamos que os PFI estabeleceram um trabalho interdisciplinar, condição fundamental nos processos de ensino-aprendizagem e nas pesquisas em LA, área preocupada em dialogar com diversos campos do conhecimento, de modo a criar inteligibilidade para problemas/fenômenos relativos à linguagem. Além disso, o trabalho interdisciplinar contribuiu para uma formação acadêmica mais informada, crítica e criativa, assim como aproximou “o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na

compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável” (THIESEN, 2008, p. 551).

Acerca do desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes, os estudos sobre LAd (MOREIRA JÚNIOR, 2016; SILVA, 2022; IFA, 2023) entendem que a língua tem papel fundamental para a formação e o aprimoramento do ser humano; dessa forma, o envolvimento do alunado no processo de ensino-aprendizagem contribui para o aumento de sua autopercepção como ser humano e cidadão. O exercício de conscientização foi realizado por meio do trabalho direcionado ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. Para tanto, oito investigações contemplaram a produção escrita, sete a compreensão escrita, quatro a produção oral e cinco a compreensão oral. Temas sociais foram trabalhados para promover a prática e o desenvolvimento do ler, falar, ouvir e escrever. A seguir, Quadro 2, síntese com os temas sociais discutidos/trabalhados nas aulas durante os três ciclos do PIBIC:

Quadro 2. Temas sociais discutidos/trabalhos nas aulas.

Ciclo PIBIC	Temas
2016-2017	Ascensão de discursos extremistas na atualidade; Diferença salarial entre homens e mulheres; Direito dos Homossexuais; Feminismo; Guerra entre a cultura islâmica e a cultura ocidental; Identidade de Gênero; Igualdade de gênero; Imigração; Intolerância religiosa; Machismo; Padrões de beleza; Racismo; Representação LGBTQI+ na mídia; Representatividade das minorias em diversas mídias; Violência de gênero.
2017-2018	Assédio; Desigualdade salarial entre homens e mulheres; Desperdício; Drogas; Estereótipos; Femicídio/Feminismo; Homofobia; Língua e cultura; Tecnologia; Padrões de beleza; Preconceito; Preconceito linguístico; Violência de gênero; Consentimento; Cozinha ao redor do mundo; Diferenças culturais; Imagem e significado; Justiça com as próprias mãos; Machismo; Objetificação da mulher; Papel da mulher na família; Privilégios; Racismo; Relacionamentos abusivos; Sexismo; Simbologia.
2018 – 2019	Depressão; Feminismo; Imigração; Narrativas e o poder social; Padrões de beleza; Política; Racismo; Relacionamento abusivo; Relações familiares; Autobiografia; Cidades e suas problemáticas; Desigualdade de gênero; Eleições; Estereótipos; Família; Mulheres na Universidade; O consumo de comida; Suicídio.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao adotar temas sociais, compreendemos que além de contribuir para motivar a efetiva participação dos estudantes nas discussões e problematizações, buscou-se propiciar a desnaturalização de práticas opressoras na sociedade e, conseqüentemente, enriquecerem a formação cidadã. De acordo com Silva (2022), discutir temas das realidades dos alunos, suas subjetividades, atitudes, entre outros, contribui para um ensino-aprendizagem socialmente contextualizado, de modo que todos possam agir e combater os sistemas sociais de opressão.

Além disso, observamos que, a partir dos estudos de Santos (2018), os processos de ensino-aprendizagem de línguas propostas pelos PFI estavam embasados na educação para a JC, visto que as temáticas sociais relacionadas a JS “seriam tópicos de natureza polêmica que envolvem grupos marginalizados e oprimidos. Ou seja, para a Pedagogia para a Justiça Social (PJS), é relevante trabalhar em sala de aula assuntos como: feminismo, teoria *queer*, sistemas de opressão, liberdade, direitos humanos, globalização e racismo” (SANTOS, 2018, p. 54). Assim, ao tratar de temas sociais polêmicos, construíram-se currículos/propostas voltados à problematização e combate dos sistemas sociais de opressão.

4.2 A formação crítico-cidadã dos estudantes

Com o objetivo de responder a segunda pergunta de pesquisa (quais resultados podem ser evidenciados a partir da interpretação dos dados dos relatórios parciais e finais?), identificamos que os PFI conseguiram proporcionar ambientes de debate e negociação de sentidos com seus alunos. Isto é, foram criados espaços dialógicos e reflexivos que contribuíram para que os estudantes reconhecessem outros pontos de vista sobre os temas sociais discutidos e problematizados, quer por meio dos textos trabalhos (1, 3, 4, 5 e 6), quer pela interação com os demais participantes das aulas (excertos 1, 2, 4 e 7). Entendemos que foi nesse

lugar coconstruído entre PFI e estudantes que houve a promoção do pensamento crítico e autônomo, bem como o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. A seguir, Quadro 3, que demonstra a interação revelada pelos estudantes:

Quadro 3. Interação revelada pelos estudantes.

Excertos ⁶	Interação com os textos	Interação com outros estudantes
Excerto 1: "Interesting because it's the same image but each one of us has different interpretations of it" ⁷ (Aluna Martha, PIBIC 2017-2018, PFI Wyara Silva).	X	X
Excerto 2: "It's true, I didn't imagine that thought that K. had about the image, it's very interesting" ⁸ (Aluno Ítalo, PIBIC 2017-2018, PFI Wyara Silva).		X
Excerto 3: "Today in my classroom we talked about prejudice in different ways. I believe that most of the times prejudice occurs because people don't accept the other's differences and because they believe they are better than the other, and this, prejudice shows the human's ignorance" ⁹ (Aluna Márcia, PIBIC 2016-2017, PFI Lucas França).	X	
Excerto 4: "I found out others ways of seeing the things, I have another perspective about toxic relationships, racial prejudice, family conflicts. I could see what my colleagues had to say about that" ¹⁰ (Aluna Jéssica, PIBIC 2018-2019, PFI Gabriel Peixoto).	X	X
Excerto 5: "Also you made we lose part of our shame by putting us to speak and discuss to the whole class, and see different points of view" ¹¹ (Aluna Flávia, PIBIC 2018-2019, PFI Gabriel Peixoto).	X	
Excerto 6: "I guess that it's the same thing when you bring different subjects, teacher, because there are a lot of ways to understand something, it's never the same, there are a lot of different ideas" ¹² (Aluno Renato, PIBIC 2017-2018, PFI Wyara Silva).	X	
Excerto 7: "I think it's super important to work on such issues in the classroom. It was extremely surprising to hear the opinion of some classmates. Now I have a clearer view of how these issues are treated today by society. Because sometimes it is something so frequent that it did not stop to analyze" ¹³ (Aluno Washington, PIBIC 2017-2018, PFI Rebecca Severiano).		X

Fonte: Recorte dos autores (2024).

Compreendemos ainda que, conforme os estudos de Lewison, Flint e Van Sluys (2002), os alunos reconheceram outros modos de percepção das experiências sociais cotidianas ao escutarem seus colegas de sala de aula (excerto 5) e, assim, puderam refletir a partir dessas outras perspectivas (excertos 2, 3 e 4). Depoimentos semelhantes a esses do Quadro 3 foram coletados por Silva (2022) em sua pesquisa de mestrado, sinalizando a importância do trabalho bem planejado e executado pelos PFI pautado pela perspectiva do LC, porque observou-se que os estudantes foram levados a "compreender as experiências e os discursos desde múltiplas perspectivas, as nossas e as dos demais" (SILVA, 2022, p. 65).

Percebemos que nesse processo de possibilitar que visões diversas possam ser expostas, é preciso demonstrar disposição para ouvir, isto é, estar aberto a escutar as palavras da próxima pessoa. É um exercício para uma convivência harmoniosa e pacífica. Identificamos também que houve reflexão, aos que

⁶ Todas as traduções dos excertos foram realizadas pelos pesquisadores deste trabalho. Além disso, todos os erros gramaticais serão mantidos, para manter a veracidade dos dados.

⁷ "Interessante porque é a mesma imagem, mas cada um de nós tem interpretações diferentes dela."

⁸ "É verdade, não imaginava esse pensamento que K. tinha sobre a imagem, é muito interessante."

⁹ "Hoje, na minha sala de aula, falamos sobre o preconceito de diferentes formas. Acredito que na maioria das vezes o preconceito ocorre porque as pessoas não aceitam as diferenças dos outros e porque acreditam que são melhores do que os outros, e isso, o preconceito mostra a ignorância do ser humano."

¹⁰ "Descobri outras formas de ver as coisas, tenho outra perspectiva sobre relações tóxicas, preconceitos raciais, conflitos familiares. Pude ver o que os meus colegas tinham a dizer sobre isso."

¹¹ "Também nos fez perder parte da nossa vergonha ao pôr-nos a falar e a discutir com toda a turma, e a ver diferentes pontos de vista."

¹² "Acho que é a mesma coisa quando você traz diferentes temas, professora, porque há muitas maneiras de compreender uma coisa, nunca é a mesma coisa, há muitas ideias diferentes."

¹³ "Acho que é muito importante trabalhar essas questões em sala de aula. Foi extremamente surpreendente ouvir a opinião de alguns colegas de classe. Agora eu tenho uma visão mais clara de como essas questões são tratadas hoje pela sociedade. Porque às vezes é algo tão frequente que não paramos para analisar."

estiveram abertos a visões outras, diferentes das suas. Ao refletir sobre uma ou mais visões sobre um determinado assunto, promoveu-se o desencadeamento da criticidade.

Ademais, o trabalho sob a perspectiva do LC realizado nos PIBIC se revelou promissor ao possibilitar o ensino-aprendizagem de uma língua ao tratar, trazer ou levantar problemas dos mais diversos contextos sociais e promover o pensar, o refletir, o propor soluções para os impasses socioculturais significativos e reais que, de alguma forma, interferem no cotidiano dos PFI e de seus estudantes.

Como ilustração, no Quadro 4, trazemos dois recortes de estudantes que expuseram suas visões críticas e humanas sobre duas situações trágicas. A reflexão apresentada no excerto 8 tem como causa o desastre ambiental da mineradora Brasken¹⁴. A reflexão do excerto 9 tem como ponto de partida a questão LGBTQIAPN+ e o preconceito¹⁵.

Quadro 4. Produções escritas sobre problemas sociais reais.

Excerto 8: “There are a lot of problems in Maceió, but the one currently worrying the population the most is the infrastructure of Pinheiro neighborhood, which appears to be condemned. The neighborhood is literally sinking, causing cracks on the walls, craters and a lot of property damage. Even with all the research the cause has not been found yet. [...] In my opinion, the top priority of Maceió’s government right now should be the evacuation of all residents that are still there, taking them to a safe place and giving them all the support needed. After assure everybody’s safety, the government should think about what to do to provide quality of life to those people going forward¹⁶” (Aluna Yara, Ciclo 2018-2019, PFI Elize Fontes).	Excerto 9: “Esto [la homosexualidad] es mucho común en los días de hoy, muchas personas son crueles con los otros, por ellos seran diferentes y no los aceptan, las familias son unos das primeras ha juzgar y decir que esto es errado, por cuenta de esto que existe mucha gente contemplando el suicidio pero, quienes somos nosotros para juzgar el otro? Existe muchas personas que realmente son contra esto y que acreditan que esto no es cierto pero, el respecto debe existir entre todos, se usted no acepta entonces el respecto es esencial para una convivencia mejor [...] esto debe existir en todas las partes, tanto de los que aceptan como de los que no aceptan, porque este es el unico jeito de acabar con el prejuicio¹⁷” (Aluna Estefany, PIBIC 2017-2018, PFI Andrey Silva).
---	--

Fonte: Recorte dos autores (2024).

Ao analisar os recortes, identificamos que os estudantes centraram suas preocupações em questões sociopolíticas das realidades sociais em que se encontravam (LEWISON; FLINT; VAN SLUYS, 2002). De modo mais específico, observamos que as reflexões deram visibilidade aos problemas e questões sociopolíticas e, conseqüentemente, revelam o preconceito (excerto 9) e as relações de poder e desigualdade social (excerto 8). Assim, demonstram uma atitude de “ato de consciência e resistência frente às políticas da vida cotidiana” (SILVA, 2022, p. 66). Consideramos também que as autoras desses excertos, ao proporem soluções para tais problemáticas (excertos 8 e 9), atuam em um agenciamento para a JS, ou seja, refletem, problematizam e propõem uma transformação social.

Os excertos exemplificam, na nossa visão, o trabalho com o LC visando a formação crítico-cidadã dos estudantes. Gostaríamos, também, de realçar a importância dos processos de ensino-aprendizagem que os PFI desencadearam com seus estudantes. Como resultado, houve contribuições para a formação, enriquecimento e desencadeamento da reflexão crítica-cidadã dos estudantes, seja pela ampliação dos pontos de vista, seja pela reflexão acerca das diversas realidades sociais. Nesse sentido, entendemos que ensino-aprendizagem de uma LAd pode propiciar não apenas o desenvolvimento linguístico-discursivo dos

¹⁴ O desastre ambiental teve início em 3 de março de 2018 com tremores de terra e afundamento de terra por conta da extração de sal-gema pela mineradora Brasken. Foram cinco bairros atingidos, com sérios impactos sociais e ambientais para a região atingida da capital alagoana.

¹⁵ A reflexão tem como ponto de partida a discussão e reflexão da música “No tiene la culpa”, do cantor estadunidense Romeo Santos, que retrata um caso de homofobia familiar.

¹⁶ “Há muitos problemas em Maceió, mas o que mais preocupa a população atualmente é a infraestrutura do bairro do Pinheiro, que parece estar condenada. O bairro está literalmente afundando, causando rachaduras nas paredes, crateras e muitos danos materiais. Mesmo com todas as pesquisas, a causa ainda não foi encontrada. [...] Na minha opinião, a prioridade máxima do governo de Maceió neste momento deveria ser a evacuação de todos os moradores que ainda estão lá, levando-os para um local seguro e dando-lhes todo o apoio necessário. Depois de garantir a segurança de todos, o governo deve pensar no que fazer para proporcionar qualidade de vida a essas pessoas daqui para frente”.

¹⁷ “Isso [homossexualidade] é muito comum hoje em dia, muitas pessoas são cruéis com as outras, porque eles são diferentes e não os aceitam, as famílias são algumas das primeiras a julgar e dizer que isso é errado, por causa disso há muitas pessoas pensando em suicídio, mas quem somos nós para julgar o outro? Tem muita gente que realmente é contra e que acreditam que isso não é correto, mas, o respeito tem que existir entre todos, se você não aceita, então o respeito é essencial para uma convivência melhor [...] isso tem que existir de todos os lados, tanto de quem aceita quanto de quem não aceita, porque esse é a única forma de acabar com o preconceito”.

estudantes, como também o desenvolvimento da criticidade e a possibilidade de promoção de uma sociedade mais justa, equalitária e menos opressora.

Como ilustração, apresentamos, a seguir, Quadro 5, a análise dos comentários autoavaliativos dos alunos sobre os conhecimentos que aprimoraram/desenvolveram durante os ciclos do PIBIC. Para uma melhor compreensão, analisamos os comentários por aspectos do processo.

Quadro 5. Autoavaliação dos alunos participantes das pesquisas.

1. Aspectos linguísticos	2. Uso da língua em contexto
Excerto 10: “Acredito que eu tenha aprendido grande parte do vocabulário trabalhado [...] E também a interpretação dos textos associados às discussões sobre os diversos temas, me ajudou a usar as palavras-chave para entender o contexto do assunto tratado” (Aluna Letícia, PIBIC 2016-2017, PFI Lucas França). Excerto 11: “I improved my vocabulary, my listening and my writing for sure. I still feel difficulties with speaking, but having to present was very nice because we had the chance of talking about an important topic in English and see what other people think about that too. This made me rethink my own ideas about that too¹⁸” (Aluno Mário, PIBIC 2018-2019, PFI Gabriel Lima).	Excerto 12: “Eu cheguei a conclusão que consegui aprender com os temas abordados em sala porque fazer uma ligação entre temas que são polêmicos e principalmente do nosso cotidiano com a língua inglesa permitiu uma facilidade em assimilar os conteúdos” (Aluna Thatiana, PIBIC 2016-2017, PFI Lucas França). Excerto 13: “Um dos pontos do curso foi a produção textual em sala de aula. Os textos discutidos em sala de aula, não foram textos aleatório, e sim textos de assuntos que estão no nosso cotidiano, e que são importantes de se problematizar...” (Aluno Helder, PIBIC 2017 – 2018, PFI Andrey Silva). Excerto 14: “To finish, I need to make a compliment about your activities with songs. You made we use our creativity, speaking, listening and writing skills in a different way. Also you made we lose part of our shame by putting us to speak and discuss to the whole class, and see different points of view. You brought various types of exercises, made we use our interpretation skills and this is important. [...] I feel safer with English now¹⁹” (Aluna Flávia, PIBIC 2018-2019, PFI Gabriel Lima).
3. Temas cotidianos	4. Interação nas aulas
Excerto 15: “Esse semestre discutimos sobre coisas muito interessantes, muitas das quais até assistimos mas não paramos pra pensar... Minha aula favorita foi a que assistimos o episódio de <i>Black Mirror</i> e falamos sobre “Justice into our own hands”. Foi muito interessante. Quando cheguei em casa, até discuti o assunto com minha mãe e meus irmãos. Eu tava sempre querendo escutar as opiniões que eles tinham disso e discutir cada vez mais, porque surgiram muitas ideias diferentes na aula” (Aluna Ana, PIBIC 2017-2018, PFI Wyara Silva). Excerto 16: “A lo largo del curso básico de español yo pensé que las discusiones que más serían hechas eran aquellas sobre la gramática española [...] Eso también ocurrió, pero en las clases el profesor tenía una preocupación en debater temas con una perspectiva crítica, que hiciesen los alumnos refejen sobre sus	Excerto 18: “O intercambio dentro da sala de aula também foi importante, pois além dos alunos da graduação, alunos do ensino médio e da comunidade estavam inseridos na turma, e podemos juntos desconstruir alguns assuntos que são naturalizados em nossa sociedade pelo senso comum” (Aluno Helder, PIBIC 2017 – 2018, PFI Andrey Silva). Excerto 19: “We had the chance of talking about an important topic in English and see what other people think about that too. This made me rethink my own ideas about that too²¹” (Aluno Mário, PIBIC 2018 – 2019, PFI Gabriel Lima). Excerto 20: “Quando o professor se interessa, pelos interesses de seus alunos ele ou ela, acaba por trazer a turma para mais perto. Uma relação próxima é importantíssima para o trabalho do dia-a-dia, para a

¹⁸ “Melhorei meu vocabulário, minha audição e minha escrita, com certeza. Ainda sinto dificuldades para falar, mas ter que apresentar foi muito bom porque tivemos a chance de falar sobre um tópico importante em inglês e ver o que as outras pessoas pensam sobre isso também. Isso me fez repensar minhas próprias ideias sobre o assunto também.”

¹⁹ “Para finalizar, preciso fazer um elogio sobre suas atividades com músicas. Você nos fez usar nossas habilidades de criatividade, fala, audição e escrita de uma maneira diferente. Além disso, fez com que perdêssemos parte de nossa vergonha ao nos colocar para falar e discutir com toda a classe e ver diferentes pontos de vista. Você trouxe vários tipos de exercícios, fez com que usássemos nossas habilidades de interpretação e isso é importante. [...] Agora me sinto mais segura com o inglês.”

²¹ “Tivemos a chance de falar sobre um tópico importante em inglês e ver o que outras pessoas pensam sobre isso também. Isso me fez repensar minhas próprias ideias sobre o assunto também.”

vidas, los preconceptos y las situaciones que envuelven opiniones diferentes de las suyas²⁰ (Aluna Patrícia, PIBIC 2017 – 2018, PFI Andrey Silva).

construção de respeito, e não de medo” (Aluno Fernando, Pibic 2018 – 2019, PFI Ruane Xavier).

Excerto 17: “O uso de temas do meu interesse contribuiu de forma decisiva para a aprendizagem. Esses temas, quando demandados pelos estudantes, e não pela imaginação do professor, forma uma via de mão dupla, onde os dois aprendem, há como diria Paulo Freire, uma troca entre professor e aluno” (Aluno F, Pibic 2018 – 2019, PFI Ruane Xavier).

Fonte: Recorte dos autores (2024).

Acreditamos que os comentários acima revelam o trabalho positivo desenvolvido pelos PFI, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico-discursivo como à formação crítica, discursiva e transformadora. No primeiro item (Aspectos linguísticos), percebemos a presença do trabalho com a língua durante todos os PIBIC, ou seja, foram trabalhados os conteúdos gramaticais e ortográficos. No item 2 (Uso da Língua em contexto), identificamos ainda que as aulas no Projeto Casas de Cultura no Campus, suleadas pela perspectiva do LC, contribuíram para o ensino contextualizado da língua, caminhando em direção ao exercício da criticidade e da reflexão por meio de aulas temáticas, debates sobre diferentes assuntos da atualidade e exposição de visões de mundo (SANTOS, 2018; SILVA; MENICONI; IFA, 2021; SILVA, 2022).

Em relação ao ensino de línguas por temas, no item 3 (Temas cotidianos), assentimos a valorização e a consciência dos PFI sobre o uso de temas para o desenvolvimento das aulas, uma vez que ressaltaram a necessidade da discussão e problematização dos assuntos do cotidiano, fossem eles polêmicos ou não, e que contribuíram decisivamente para a aprendizagem significativa. Corroboram assim com a visão de Silva, Meniconi e Ifa (2021, p. 7), quando afirmam que “a construção de uma abordagem temática, com a participação dos alunos, caracteriza-se positivamente, visto que a utilização de temas do interesse dos alunos auxilia no desenvolvimento das capacidades linguísticas, além de propiciar maior motivação”.

No item 4 (Interação nas aulas), os participantes novamente exaltaram o espaço de interação entre PFI e demais participantes, e, como resultado, sublinhamos o que apontamos anteriormente de que a formação prescinde da interação (VYGOTSKY, 1989; 2008) para promoção e estímulo para repensar as ideias, por meio do cruzamento de pontos de vistas e experiências. Nessa direção, Etcheverria (2008) confirma que as interações são de suma importância porque contribuem na construção dos significados dos temas das aulas, como também no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia na formação do senso crítico e na capacidade de argumentação. Além disso, de acordo com Vygotsky (1989; 2008), a interação social contribui para a formação, construção e transformação constante do ser humano, visto que, por meio dela, conquistamos e conferimos significados e olhares novos/outros para a sociedade, grupos sociais e a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque dado neste manuscrito foi o de sublinhar a fundamental importância da formação do futuro professor no entrelaçamento dos três processos discutidos inicialmente. A formação se torna significativa quando PFI, no nosso caso, ministram aulas de língua inglesa ou língua espanhola em contextos reais, durante dois semestres consecutivos para completar o ciclo da IC, para graduandos da própria universidade ou estudantes de escolas públicas alagoanas.

Em cada semestre, portanto, cada PFI é responsável por uma turma para completar 45 horas de ensino e 50 horas de reuniões didático-pedagógicas. Por meio do ensino, pesquisam suas práticas e aprendizagem de seus estudantes e, não menos importante, fazem extensão, promovendo aprendizagem de uma LAd de forma crítica. É a valorização do tripé universitário. Salientamos que os resultados positivos revelam e recompensam o esforço empreendido e a magnitude da formação de professores coconstruída com os PFI.

Registramos também a importância da valorização das bolsas para os PFI para sua manutenção na universidade, bem como da urgência de ampliação para que mais estudantes possam participar de uma

²⁰ “Ao longo do curso básico de espanhol, eu achava que as discussões que mais seriam feitas eram aquelas sobre a gramática espanhola [...] Isso também acontecia, mas nas aulas o professor se preocupava em debater temas com uma perspectiva crítica, que fizessem os alunos refletirem sobre suas vidas, preconceitos e situações que envolviam opiniões diferentes das suas.”

formação relevante e responsiva para as demandas de uma sociedade globalizada e informada no cenário mundial.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H; ELLIS, C. *Autoethnography: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press, 2015.
- BARROS, D. F. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa e uso de mídias sociais no Projeto Casas de Cultura no Campus: gamificação e letramento crítico*. Relatório final de Iniciação Científica. 2017. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- BARROS, D. F. *Ensino-aprendizagem de língua inglesa e uso de mídias sociais no Projeto Casas de Cultura no Campus: gamificação e letramento crítico*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2017. 10f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- COELHO, I. M. W. S. Letramento Crítico e ensino-aprendizagem de línguas: princípios e contribuições. *Revista Educação On-line*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 43, 2023. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1326>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- DANTAS, P. K. P. *Projeto Casas de Cultura no Campus e a formação de professores de Inglês por meio de letramentos, leituras e escritas*. Relatório final de Iniciação Científica. 2019. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- DANTAS, P. K. P. *Projeto Casas de Cultura no Campus e a formação de professores de inglês por meio de letramentos, leituras e escritas*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2019. 13f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, RJ, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, L. M. *Inglês no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação transcultural dos alunos de nível básico por meio da justiça social e letramento crítico*. Relatório final de Iniciação Científica. 2018. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- DUARTE JÚNIOR, L. M. *Inglês no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação transcultural dos alunos de nível básico por meio da justiça social e letramento crítico*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2018. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- DUARTE, R. G.; MACHADO, D. Q.; MATOS, F. R. N. Pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais: uma discussão acerca de sua complexidade e perspectivas futuras. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (On-line)*, Florianópolis, v. 14, p. 203-224, jan./Jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2013v14n104p203>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ETCHEVERRIA, T. C. A Problematização no Processo de construção de conhecimento. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). *Aprender em Rede na Educação em Ciências*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2008. p. 77-89.
- FONTES, E. N. *Formação de professores de Inglês e questões contemporâneas no Projeto Casas de Cultura no Campus: letramentos, formação cidadã e avaliação*. Relatório final de Iniciação Científica. 2019. 16f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- FONTES, E. N. *Formação de professores de inglês e questões contemporâneas no Projeto Casas de Cultura no Campus: letramentos, formação cidadã e avaliação*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2019. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- FRANÇA, L. S. *Compreendendo inglês nas aulas do Projeto Casas de Cultura no Campus: letramento crítico com temas enfocando estereótipos e preconceitos*. Relatório final de Iniciação Científica. 2017. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- FRANÇA, L. S. *Compreendendo inglês nas aulas do Projeto Casas de Cultura no Campus: letramento crítico com temas enfocando estereótipos e preconceitos*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2017. 10f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GONTIJO, M. R. Uma proposta didática de ensino de inglês como língua estrangeira para promoção da Justiça Social. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 87-106, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68177>. Acesso em: 25 jun. 2022.

- IFA, S. Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos? In: MACIEL, R. F. et al. (Org.). *Diálogos e desafios na pesquisa em Linguística Aplicada*. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. cap. 3. p. 73-93.
- IFA, S.; MOURA, J. N. Professor ecológico: a formação de professores de Espanhol como um ato de resistência. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 8, n. 4, p. 118-137, 2019. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1393>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy. *The Journey of Newcomers and Novices. Language Arts*, [S.l.], v. 79, n. 5, p. 382-392, May 2002.
- LIMA, G. A. P. *Formação cidadã no ensino de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus*: músicas, Letramento e Justiça Social. Relatório final de Iniciação Científica. 2019. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- LIMA, G. A. P. *Formação cidadã no ensino de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus*: Músicas, Letramento e Justiça Social. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2019. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- MAGIOLLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 11, n. 3, p. 304-330, out. 2022. Disponível em: <https://zenodo.org/records/8170102>. Acesso em: 17 set. 2023.
- MARTINS, L. M. *Ensino-Pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: http://www.umcp.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf. Acesso em: 6 jun. 2023.
- MENICONI, F. C.; SILVA, A. R. M. Formação crítico-decolonial e o desenvolvimento da escrita argumentativa de estudantes de língua espanhola do Projeto Casas de Cultura no Campus. In: SANTOS, M. F.; FERREIRA, L. A.; SILVEIRA, M. I. M. (Org.). *A práxis da linguagem em movimento*: perspectivas textual-retóricas argumentativas. Campinas, SP: Pontes, 2023. p. 232-252.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, L. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio-ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 jun. 2023.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editora, 2016. p. 31-50.
- MOREIRA JÚNIOR, R. S. *Português como Língua Adicional e Letramento Crítico*: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2016.
- PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/5f62s7d6>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- SANTOS, B. M. *Justiça social e letramento crítico*: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no Projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2018.
- SCHARDOSIN, N. M. A. *Língua Inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus*: (des-re) construção de sentidos sobre temas sociais. Relatório final de Iniciação Científica. 2017. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- SCHARDOSIN, N. M. A. *Língua Inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus*: (des-re) construção de sentidos sobre temas sociais. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2017. 10f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.
- SEVERIANO, R. A. *Letramento crítico e mídias sociais*: formação cidadã dos alunos de Língua Inglesa do Projeto Casas de Cultura no Campus. Relatório final de Iniciação Científica. 2018. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SEVERIANO, R. A. *Letramento Crítico e mídias sociais*: formação cidadã dos alunos de língua inglesa do Projeto Casas de Cultura no Campus. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2018. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

- SILVA, A. R. M. *Aulas temáticas possibilitando (re)construção de significados em espanhol pelos alunos do Projeto Casas de Cultura no Campus*. Relatório final de Iniciação Científica. 2018. 15f. (Licenciatura em Letras Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SILVA, A. R. M. *Aulas temáticas possibilitando (re)construção de significados em espanhol pelos alunos do Projeto Casas de Cultura no Campus*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2018. 14f. (Licenciatura em Letras Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SILVA, A. R. M. *Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão*. 2022. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Maceió, 2022.
- SILVA, A. R. M.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. *UNILETRAS*, Ponta Grossa-PR, v. 43, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/17848>. Acesso em: 10 out. 2023.
- SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Champagnat, 2009, v. 1, p. 4554-4566, 2009.
- SILVA, W. T. V. *Língua Inglesa e cultura no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação crítica dos alunos de nível básico*. Relatório final de Iniciação Científica. 2018. 15f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SILVA, W. T. V. *Língua Inglesa e cultura no Projeto Casas de Cultura no Campus: formação crítica dos alunos de nível básico*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2018. 14f. (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/swDcnzt9SVpJvpX6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas USP. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- XAVIER, R. Y. C. *Formação de professores de espanhol e letramentos no Projeto Casas de Cultura no Campus: escrita e construção de significados*. Relatório final de Iniciação Científica. 2019. 15f. (Licenciatura em Letras Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- XAVIER, R. Y. C. *Formação de professores de espanhol e letramentos no Projeto Casas de Cultura no Campus: escrita e construção de significados*. Relatório parcial de Iniciação Científica. 2019. 14f. (Licenciatura em Letras Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria-RS, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 5 jul. 2023.

Contribuição dos autores

Andrey Ronald Monteiro da Silva: realização da pesquisa e escrita do artigo, e ajustes propostos pelos avaliadores e revisor do periódico. Sérgio Ifa: orientação e supervisão no desenvolvimento de toda a pesquisa. Realizou ajustes, correções e participou da escrita do artigo. Flávia Colen Meniconi: orientação e supervisão no desenvolvimento da escrita do artigo. Realizou ajustes e revisão no texto escrito. De modo geral, tratou-se de uma pesquisa e escrita textual colaborativa entre todos os três autores.