



Desenvolvimento do pensamento crítico na modalidade de educação a distância: uma análise na perspectiva crítico-emancipatória

Development of critical thinking in distance education modality: an analysis from the critical emancipatory perspective

Kamila Freire de Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8503-284X>  <http://lattes.cnpq.br/5231634260507189>

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho²

 <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>  <http://lattes.cnpq.br/4062149157525849>

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o desenvolvimento da habilidade de pensamento crítico em um curso de língua espanhola, desenvolvido na modalidade a distância. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. O método de investigação utilizado foi o estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados foram o questionário e a rubrica, além da técnica de Análise de Conteúdo para dar sentido a esses dados. Os resultados evidenciam aspectos relacionados ao fomento à reflexão, promoção de atividades com foco na cultura, ampliação das visões de mundo, desenvolvimento de postura investigativa e estímulo à aprendizagem contextualizada.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; pensamento crítico; educação a distância; perspectiva crítico-emancipatória.

ABSTRACT

This paper aims to examine how critical thinking abilities develop in a distance-learning Spanish language course. This research uses a qualitative methodology and is bibliographic in character. The research method used was the case study and data collection instruments were a questionnaire and rubric, and the content analysis method to interpret the results. The results of this study highlight elements linked to supporting culturally focused activities, fostering reflection, broadening horizons, cultivating an inquiring mindset, and encouraging contextualized learning.

Keywords: Teaching Spanish; critical thinking; distance education modality; critical emancipatory perspective

¹ Instituto Federal do Amazonas (IFAM), São Gabriel da Cachoeira, Amazonas – Brasil. E-mail: kamilafreire164@gmail.com

² Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus – Brasil. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, apresentamos um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas, que teve como objetivo evidenciar os resultados da avaliação de uma proposta de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola (LE), com foco na produção oral, desenvolvido na modalidade de educação a distância (EaD).

O ensino e aprendizagem de LE têm ganhado destaque no cenário educacional brasileiro e global, devido à proximidade geográfica com países hispanofalantes e ao Mercosul. Esse processo evidencia sua relevância crescente para a formação intercultural e aprimoramento das relações sociais e profissionais na região. Com isso, consolida seu espaço como um recurso essencial para a formação cultural e comunicativa (Nicácio *et al.*, 2022, p. 30). Contudo, sua presença ainda é limitada na grade curricular da rede pública, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e significativas.

Nesse sentido, a EaD surge como uma estratégia relevante para ampliar o acesso ao ensino e aprendizagem de LE e promover uma mediação pedagógica dinâmica (Coelho; Teixeira, 2024). Diferentemente da mera reprodução de materiais analógicos, boas práticas em EaD, fundamentadas em abordagens interativas e contextualizadas, favorecem a construção de conhecimento e novas conexões, incentivando o aprendizado significativo e engajado.

De maneira geral, os ambientes virtuais vêm sendo reconhecidos como espaços que apresentam múltiplas possibilidades para a aprendizagem de línguas (Butler-Pascoe, 2011). Contudo, o simples fato de utilizá-los sem uma preparação prévia e adequada não resulta diretamente na otimização das práticas educativas, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, amparadas na compreensão da língua como dinâmica, complexa e multidimensional (Coelho; Teixeira, 2024).

Entre as justificativas que fundamentam a relevância desta pesquisa, destaca-se a complexidade na elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino de LE na modalidade a distância. Soma-se a isso o desafio de adaptar experiências bem-sucedidas do ensino presencial às especificidades do ambiente virtual (Barboza, 2020). Além disso, persistem limitações de ordem pedagógica e tecnológica que dificultam a prática da produção oral em contextos digitais, uma vez que a fala ainda é uma habilidade pouco explorada e compreendida nesses ambientes, representando um desafio mais significativo do que o desenvolvimento de outras competências, como a compreensão leitora, auditiva e a expressão escrita (Rodrigues; Ortiz-Preuss, 2017).

Barboza (2020, p.8) também aponta a necessidade de explorar, de maneira efetiva, as possibilidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ofertam na EaD, “especialmente, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino e aprendizagem de línguas, em especial para a produção oral, com encontros síncronos para que a interação possa ser efetiva e significativa”. Tais apontamentos ressaltam a necessidade de que os estudantes dos cursos a distância recebam mais instrução para desenvolvimento da habilidade de produção oral dentro de uma sólida base pedagógica (Blake *et al.*, 2008).



Essa afirmação leva em conta o fato de que as TICs introduzem novos níveis de complexidade no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de promover a produção oral em línguas estrangeiras em ambientes virtuais. O uso dessas tecnologias demanda não apenas domínio técnico por parte de professores e alunos, mas também uma reconfiguração didática e pedagógica que considere as especificidades da interação mediada por tecnologia (Coelho; Teixeira, 2024). Dessa forma, surgem desafios relacionados ao planejamento e à mediação das aulas, à seleção de recursos digitais adequados e à criação de atividades que favoreçam a comunicação significativa e o engajamento dos aprendizes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Tais desafios se intensificam diante da necessidade de superar limitações de tempo, conectividade e presença física, fatores que impactam diretamente a espontaneidade e a autenticidade da fala. Assim, como apontam Estivalet e Hack (2011), a efetiva integração das TICs no ensino de línguas requer uma preparação pedagógica efetiva e intencional, capaz de articular objetivos linguísticos, metodologias colaborativas e ferramentas tecnológicas que realmente potencializem o desenvolvimento da habilidade oral.

Tendo em conta esse cenário, evidenciamos a relevância de práticas com ênfase no desenvolvimento da produção oral, alinhada às demandas sociais, a fim de buscar, cada vez mais, o engajamento dos alunos, para a compreensão e uso consciente da língua como veículo de reflexão-transformação. Sendo assim, apresentamos a análise de uma prática que integra o ensino crítico de línguas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Esses dois enfoques "se complementam porque a crítica social pressupõe o controle do código e a negociação de significados é uma prática social que, como tal, é potencialmente transformadora" (Mattos; Valério, 2010, p. 86).

Com base no exposto, objetivamos analisar a seguinte problemática: em quais aspectos um curso de língua espanhola, na modalidade a distância, demonstrou-se eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico? Para tanto, os procedimentos teórico-metodológicos envolvem uma revisão bibliográfica, apoiada nos pressupostos teóricos da matriz crítico-emancipatória (Kunz, 2004; Moura, 2005; Mattos; Valério, 2010; Sant'ana; Moura; Costa, 2014) e da Pedagogia Crítica (Freire, 1987), cuja teoria educacional é de cunho emancipatório, amparada na relação dialética entre ação e reflexão.

A investigação é de natureza empírica, do tipo estudo de caso (Yin, 2001), tendo como público-alvo: alunos, técnico-administrativos e docentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Os dados são analisados com auxílio do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo, apresentamos uma proposta que busca integrar ensino crítico de línguas à competência comunicativa. Para tanto, ressaltamos os pressupostos de vertentes críticas que servem de insumo para o engajamento dos alunos, a fim de potencializar ações de interpretação, expressão e negociação de significados (Rocha, 2018). Nesse sentido, tomamos como referência autores que tratam sobre a aprendizagem de línguas, sob o viés da perspectiva crítica e emancipatória (Kunz, 2004; Moura, 2005; Mattos; Valério, 2010; Sant'ana; Moura; Costa, 2014).



Com relação à competência comunicativa, Kunz (2004, p.41) enfatiza que este pilar exerce um papel decisivo na abordagem crítico-emancipatória, posto que “saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia processos de pensamento crítico”. Assim, a participação dos sujeitos nas práticas de comunicação deve envolver criticidade para análise de informações, para construção de novos significados e para problematizá-los.

Nesse contexto, ao reconhecer que os AVAs vêm sendo utilizados como espaços que apresentam múltiplas possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas (Butler-Pascoe, 2011), buscamos otimizar práticas educativas, objetivando o desenvolvimento integrado de saberes e habilidades comunicativas e críticas (Coelho, 2021a). Sendo assim, faz-se relevante promover

possibilidades para melhoria da qualidade no ensino de línguas na modalidade a distância, com ênfase na dimensão crítica, objetivando alcançar impacto na educação linguística, necessários para a tomada de decisões e possível implementação de políticas linguísticas sólidas nesse campo de atuação (Coelho, 2021a, p. 11).

Ao adotar os pressupostos da matriz crítico-emancipatória, consideramos que as demandas da sociedade advêm de um mundo globalizado e repleto de informações, cujo cenário “desafia o discurso educativo que apregoa a necessidade de formar cidadãos críticos e ativos na sociedade” (Santos, 2019, p.1). Nas palavras de Sant’ana, Moura e Costa (2014, p. 263), a adoção dessa matriz “implica um compromisso social de longo prazo, ao contrário de modelos eficientistas”. Portanto, “trata-se da integração da linguagem com o sujeito e não apenas da adaptação do sujeito à linguagem”. Nesse contexto, destacamos no Quadro 1, os principais aspectos que compõem essa matriz, de acordo com Sant’ana, Moura e Costa (2014).

Quadro 1 – Características da Matriz Crítico-emancipatória

Modelo de competência	Linguístico-comunicativa comunicacional
Matriz	Crítico-emancipatória
Papéis	Sujeito que se autodetermina; instigador; dinamizador; humanizador; negociador; mediador, problematizador; capacitador.
Função	Coordenação de ações de prever-reagir a acontecimentos ou superar limitações.
Saberes necessários	Saber-ser, fazer-agir, saber-prever; ser ético, político e estético.
Atitudes	Respeito às diferentes; uso crítico da linguagem; busca de ocasiões do uso da língua-alvo.
Para identificar as competências	Identificar no sujeito a capacidade de usar a linguagem para participar ativamente da interação que se tece ao seu redor: arguindo, contestando, concordando e sintetizando.
Forma de ação	Reflexão-negociação-conscientização na comunicação interativa.

Fonte: Sant’ana, Moura e Costa (2014, p. 264).

Ao adotarmos esses pressupostos teórico-metodológicos para o planejamento das atividades desenvolvidas na EaD, “[...] o objetivo da linguagem deve ser a máxima realização do sujeito como cidadão humano e criticamente emancipado”, em que as competências desenvolvidas vão contribuir para [...] desenvolver suas potencialidades de maneira holística e menos fragmentada” (Moura,



2005, p.174). Com isso, consideramos a adoção de uma teoria construtivista, ampliada pela abordagem crítico-emancipatória.

Nesse sentido, o processo de aprendizagem de uma língua deve favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante e da sua competência comunicativa, de modo que ele seja capaz de utilizar a língua de forma crítica, reflexiva e contextualizada. Tal perspectiva ultrapassa o domínio instrumental da língua e envolve a compreensão de seu papel formativo, tanto na construção da identidade do aprendiz quanto em sua atuação social. Assim, torna-se fundamental articular o ensino da língua às dimensões social, econômica e política da realidade, promovendo não apenas a aprendizagem efetiva, mas também o uso consciente e engajado da linguagem em práticas comunicativas que estimulem o pensamento crítico, a participação cidadã e a transformação pessoal e coletiva.

Vale ressaltar que o pensamento crítico tem sido amplamente reconhecido como uma habilidade essencial no campo educacional, pois promove o raciocínio disciplinado, a autonomia intelectual e a capacidade de conceitualizar, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar informações oriundas da observação, da experiência, da reflexão, do raciocínio ou da comunicação. Neste estudo, tomamos como base os preceitos de Freire (1985, p. 125), para quem a prática educativa deve constituir-se como "um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...]". Essa perspectiva busca contribuir para a emancipação humana e com a mudança social e propõe uma educação dialógica, em que o aprender implica questionar, reconstruir e agir sobre o mundo. Nessa direção, o pensamento crítico é compreendido como um meio de promover processos emancipatórios, permitindo a problematização e a análise dos significados e possibilidades da realidade, em um movimento contínuo de reflexão e transformação (Freire, 1985).

Assim, as atividades desenvolvidas visam fomentar a produção de críticas fundamentadas, orientadas à atuação consciente em contextos pessoais, profissionais, tecnológicos e científicos. A atuação nesses diferentes âmbitos exige o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades do século XXI, considerando a necessidade de que os alunos criem informações, compartilhem-as e, o mais importante, realizem avaliação crítica de qualquer conteúdo (Gretter; Yaday, 2016).

Tendo em conta esses pressupostos, trabalha-se em prol do desenvolvimento do estudante não apenas como usuário da língua, mas como cidadão do mundo. Isso demanda uma postura atuante, reflexiva e sensível a habilidades atreladas ao presente e ao futuro, em que o agenciamento comunicativo da nova língua será potencializado por meio do ensino crítico.

Isso implica ir além do processo de ensinagem focado nas regras gramaticais ou na memorização. Significa ir em busca de novas teorizações e práticas que possam auxiliar o estudante a compreender a sociedade atual em que vive, assim como seu papel, no sentido de transformá-la, sob uma perspectiva emancipatória. De maneira análoga a Rocha (2018), acreditamos que buscar amparo nessa vertente teórica permite atender às mudanças epistemológicas vivenciadas pela sociedade digital, sem desvincular o papel político e transformador do processo de ensino e aprendizagem de línguas.



3. O CURSO EAD EM AVALIAÇÃO

A proposta aqui discutida foi desenhada no Moodle, a partir de uma adaptação do curso e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, que foi criado com o objetivo de ofertar cursos de idiomas, na modalidade a distância (inglês, espanhol e português como língua adicional). Os cursos desse programa foram estruturados em três módulos (Níveis A1, A2 e B1), com carga horária de 200 horas cada.

O curso de 40 horas, denominado “Habilidades Integradas com foco na produção oral em Língua Espanhola”, foi desenvolvido para a EaD e teve como público-alvo, docentes, técnico-administrativos e discentes do IFAM e estudantes do curso de Letras - Língua e Literatura Espanhola, da UFAM. Os acessos foram realizados no AVA Moodle Escola Virtual do IFAM.

O curso ofereceu atividades midiáticas síncronas e assíncronas, uso de variados recursos tecnológicos, avaliação da produção oral do estudante, recursos para orientação do aluno, fórum para avisos e interações entre alunos e tutor-docente etc. As atividades desenvolvidas tinham como objetivo o desenvolvimento da produção oral, levando em conta aspectos relacionados ao desenvolvimento da criticidade, amparada na vertente crítico-emancipatória. Foram abordados os seguintes temas: Empatia e relações humanas, Tecnologia e Sociedade, Arte e Cultura e *Fake News*.

A seleção desses temas fundamentou-se na intenção de promover o desenvolvimento do pensamento crítico no contexto do curso de LE. Tais temáticas refletem problemáticas contemporâneas que atravessam a vida social, cultural e comunicativa dos estudantes, favorecendo a reflexão sobre valores, comportamentos e discursos presentes no cotidiano. Ao articular o uso da língua a discussões socialmente relevantes, buscou-se criar um ambiente de aprendizagem significativo, que estimulasse a análise, a argumentação e a construção de posicionamentos críticos em língua estrangeira.

A escolha do e-Tec Idiomas como ponto de partida decorreu da necessidade de otimizar o gerenciamento da pesquisa, considerando o tempo demandado para a elaboração de um curso próprio. Além disso, reconheceu-se a relevância de empregar um material desenvolvido por pesquisadores brasileiros, especialmente vinculados aos Institutos Federais. Essa decisão contribui para o fortalecimento da produção local e regional de materiais didáticos, bem como para o fomento e a divulgação dos produtos educacionais da rede federal, ampliando seu potencial de uso por meio de adaptações e remixagens.

O ingresso no curso ocorreu por meio de edital específico, que ofertou 40 (quarenta) vagas, distribuídas em duas turmas de vinte participantes. Os pré-requisitos incluíam o conhecimento prévio da língua (a partir do nível A2) e o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, vale ressaltar que os resultados finais desta investigação referem-se aos dados de dez estudantes, selecionados com base na entrega integral das atividades propostas. Essa delimitação decorreu do contexto da pandemia de COVID-19, período em que muitos participantes enfrentaram dificuldades para acompanhar e concluir o curso, resultando, assim, em uma amostra composta apenas pelos alunos que finalizaram todas as etapas previstas.



4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de natureza descritiva analítica, com abordagem qualitativa. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer CAAE n. 46201321.0.0000.8119. O percurso metodológico envolve a realização de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso (Yin, 2001). Para efeitos de delimitação da unidade-caso desse estudo, tem-se a produção oral de LE em um ambiente *on-line*, envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico e compreensão do uso da língua como mudança do meio social.

As técnicas de coleta adotadas foram uma rubrica de avaliação, composta por dois critérios de análise: argumentação e reflexão, e três níveis de desenvolvimento (pouco crítico, crítico e muito crítico) e um questionário de perguntas abertas e fechadas. Com a rubrica, os estudantes puderam autoavaliar, de maneira qualitativa, os resultados alcançados, identificando aspectos que contribuíram para o desenvolvimento da produção oral, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

O critério argumentação inclui aspectos relacionados à arguição, contestação, concordância, discordância, síntese etc. Por outro lado, a reflexão é um critério que abarca problematizações, questionamentos e análises dos significados envolvidos. Vale destacar que entendemos os níveis como estágios de desenvolvimento crítico, que os estudantes podem alcançar na construção de competências na língua que se desenvolvem continuamente (Quadro 2).

Quadro 2 – Rubrica para avaliação do desenvolvimento do pensamento crítico

Critério	Pouco crítico	Crítico	Muito crítico
Argumentação	☐ Consigo enumerar alguns pontos que quero apresentar, mas me sinto inseguro para contra-argumentar ☐ Não justifico resultados ou procedimentos, nem explico as razões	☐ Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas etc. ☐ Identifico argumentos relevantes e consigo analisar e avaliar pontos de vista alternativos óbvios	☐ Interpreto a maior parte das evidências, declarações e perguntas etc. ☐ Identifico os argumentos mais importantes e sei relacionar os prós e contras (razões e reivindicações) ☐ Sei tirar conclusões justificadas e não falaciosas
Reflexão	☐ Refleti pouco sobre a temática e não pensei como essas questões afetam a minha realidade social	☐ Pude refletir sobre a temática de modo a pensar um pouco além do que as atividades apresentaram e identificar também outros problemas ☐ Consigo relacionar com minha realidade social	☐ Refleti bastante sobre a temática, chegando a identificar outros problemas além dos apresentados ☐ Consigo negociar, mediar e problematizar discussões sobre essa temática e acredito que sou capaz de intervir em minha realidade social.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A rubrica reúne “um conjunto coerente de critérios sobre o trabalho a ser realizado pelos estudantes que inclui descrições de níveis de desempenho (performance)” (Brookhart, 2013, p. 4 apud Mendonça; Coelho, 2018, p.11). Julgamos pertinente o uso da rubrica, haja vista a necessidade de “manter a confiança e a estabilidade na correção e julgamento”, do mesmo modo que é um recurso que auxilia no “feedback oportuno, em tempo hábil” (Mendonça; Coelho, 2018, p.2). Assim, podem



ser aplicadas para mensurar as aprendizagens alcançadas, averiguar o desenvolvimento da produção oral, a partir dos critérios estabelecidos e reconhecidos previamente.

Nesse contexto avaliativo, as rubricas contribuem “como instrumentos de orientação e avaliação da prática educativa. Por meio delas, estudantes terão acesso às informações relacionadas aos critérios de avaliação, os descritores e os níveis de desempenho que são esperados” (Coelho, 2021b, p. 201). Devido à sua dinamicidade e possibilidade de personalização ao contexto avaliativo, esses instrumentos podem auxiliar os estudantes no gerenciamento e autorregulação das aprendizagens, com foco no desenvolvimento da reflexão crítica e da autonomia em uma perspectiva democrática e emancipatória, considerando as dificuldades encontradas para avaliação dessa dimensão, especialmente, no âmbito virtual (Coelho, 2021c).

A técnica de análise adotada para interpretação dos dados está respaldada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio de três etapas: a pré-análise (com foco na sistematização das ideias iniciais estabelecendo indicadores para a interpretação), exploração do material (envolve a codificação com a agregação dos dados em unidades de registro de categorias simbólicas ou temáticas) e interpretação (evidência dos conteúdos manifestos que emergem do conteúdo coletado).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 3, apresentamos as categorias iniciais e finais, oriundas da análise, evidenciando os aspectos que demonstraram-se eficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio do uso efetivo da língua.

Quadro 3– Categorias iniciais e finais

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Análise da situação sobre questões sociais e culturais	Fomento à reflexão
Reflexão sobre as novas informações acerca das temáticas propostas	
Reflexões mais profundas para fundamentação de posicionamentos	
Discussão e reflexão sobre os temas trabalhados	
Reflexão sobre a atuação na sociedade (atitudes)	
Informação e conhecimento da cultura	Promoção de atividades com foco na cultura
Relevância em conhecer autores e outras culturas	
Riqueza de informações a partir de outro idioma	
Ampliação de conhecimentos de aspectos históricos e geográficos	
Lugares e contextos socioculturais de outras culturas	
Ampliação das perspectivas sobre os assuntos apresentados	Ampliação das visões de mundo
Justificativa de pontos de vista	
Leitura aprofundada sobre o tema	Desenvolvimento de postura investigativa
Tempo e envolvimento no estudo dos temas	
Busca de novas fontes	
Pesquisa em sites, jornais e no youtube	
Contexto de vivência	Estímulo à aprendizagem contextualizada
Interesse por temas atuais	
Associação com experiências	
Construção de conhecimento de mundo e linguísticos	
Temas do cotidiano	
Temas relevantes e pertinentes na sociedade	
Aprendizagem próxima do aprendiz	

Fonte: Elaborado pelas autoras.



A categoria “fomento à reflexão” demonstrou-se relevante, tendo em conta que processos reflexivos podem “[...] contribuir para a evolução da competência comunicacional dentro da base crítico-emancipatória, se houver disposição para refletir sobre a linguagem que utiliza, sobre si mesmo como sujeito, sobre os propósitos da linguagem que utiliza e suas consequências” (Moura, 2005, p.118). Nesse contexto, foram mencionadas algumas possibilidades de reflexões pessoais e profundas, conforme excertos que seguem:

- (1) discutir sobre esses temas com os cursistas contribuiu para ir além do aprender a língua espanhola, contribuiu para minha reflexão como pessoa em nossa sociedade, para melhorar minhas atitudes (P1)
- (2) Sem dúvida os temas da atualidade nos motiva a reflexões mais profundas, fazendo com que nos posicionemos sobre os temas apresentando argumentos e exercitemos a língua oralmente. Me envolvi muito nos debates das tecnologias devido minha profissão (P4).

Os excertos destacam que, a partir de interações e discussões de temáticas foi possível refletir sobre a própria atuação na sociedade e identificar atitudes nas quais gostariam de rever e melhorar. Para Moura (2005), o desenvolvimento crítico-emancipatório se dá a partir da ampliação do *continuum* das competências que os estudantes já possuem e para isso é fundamental a prática do diálogo e escuta dos pares, o que também refletirá no uso da língua-alvo.

Tal atitude dialógica fomenta a reflexão do indivíduo sobre suas relações com o mundo para sua libertação autêntica, facilitada pela prática educacional problematizadora (libertadora), que visa contribuir para a emancipação. Sendo assim, “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, p. 90). Segue mais um exemplo:

- (3) o curso contribuiu para que eu pudesse refletir em algumas atitudes minhas quanto pessoa, principalmente em relação à empatia ao próximo e em minhas relações com as pessoas (P4).

Para P4, as discussões em torno das temáticas também impactaram na dimensão pessoal e social, o que se relaciona aos saberes necessários, quando se trata do ser ético/estético/político/afetivo que “propiciam a reflexão e a renovação de atitudes, percepções ou conhecimentos” (Moura, 2005, p. 115). Especificamente, para esse cursista, a empatia foi ponto destaque de reflexão.

Nesse sentido, o processo de ensino de línguas deve conciliar instrução e educação, cognição e afetividade, reflexão e crítica (Moura, 2005). Desse modo, coordenar e promover situações comunicativas durante as aulas como instrumento de reflexão busca potencializar diferentes dimensões, tais como fazer-ser-agir-analisar-criticar-compreender. Observamos nos excertos apresentados, alunos que destacaram reflexões, principalmente, relacionadas ao ser, agir, analisar e criticar.

O espaço das aulas também oportunizou o diálogo e fomentou a compreensão de realidades sociais. Para os estudantes, houve um consenso geral de que, devido às demandas do cotidiano, há poucos momentos de reflexão e, portanto, se reconhece a importância da perspectiva apresentada pelo curso, conforme o excerto (4).



- (4) Me parece muito pertinente e atual, muitas vezes, devido ao corre-corre não paramos para discutir e refletir sobre esses temas, que na verdade são muito relevantes e necessários para a compreensão do mundo em que vivemos (P7).

Vale destacar que a promoção de processos reflexivos não implica, necessariamente, em transformações imediatas no sujeito, uma vez que tais mudanças dependem da disposição individual e do nível de profundidade alcançado na reflexão. Entretanto, a reflexão configura-se como um elemento potencializador de renovações pessoais e de uma compreensão mais ampla e crítica do mundo (Moura, 2005). A respeito disso, Alarcão (2022, p. 23-24) defende que:

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (Alarcão, 2022, p. 23-24, grifo do autor).

Nesse ponto, é relevante apontar que o curso promoveu o exercício da reflexão, pelo qual perpassam dimensões sociais, morais e linguísticas. Esse aspecto pode contribuir para o *continuum* do desenvolvimento crítico do aluno.

A próxima categoria “promoção de atividades com foco na cultura” trata dos aspectos culturais que são compreendidos na competência comunicativa e na matriz crítico-emancipatória como elementos basilares e vinculados ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Nesse contexto, a partir de elementos culturais, ao perceber que a língua é dinâmica e dialógica, os alunos sentiram uma maior aproximação com a língua estudada e seus falantes. Vejamos os exemplos (5) e (6):

- (5) O curso contribuiu para que eu ampliasse os conhecimentos sobre aspectos culturais (história sobre El Salvador) (P4).
(6) Contribuiu muito com aspectos culturais. Principalmente em trazer termos e frases de pessoas nativas (P1).

De acordo com Moura (2005), investir em enriquecimento cultural, que pode ser por meio da participação de eventos culturais, filmes, leitura, entre outras possibilidades, contribui para o *continuum* das competências que estão sendo adquiridas no processo. O contato com a literatura, por exemplo, foi de caráter enriquecedor no curso e os estudantes apontam os efeitos desse contato.

- (7) Contribuiu para que conhecesse e estreitasse o contato com alguns autores. Gostei bastante da atividade com o texto do Eduardo Galeano e com o texto de Castells (P3).
(8) A partir dos diferentes materiais, foi possível acessar a cultura e o conhecimento de outros grupos sociais, que não aqueles que pensam como eu. Dessa maneira, me vi ampliando as perspectivas sobre os assuntos apresentados (P5).

O contato com as diferenças culturais reaviva as próprias experiências e os saberes adquiridos e amplia perspectivas que também podem vir a se transformar em quebra de verdades absolutas e estáveis. Examinemos os excertos (9) e (10).



(9) Oportunizou conhecermos sobre locais e situações desconhecidas e acaba desvelando a falta de informação e conhecimento da cultura de alguns locais e sobre outros contextos (P3).

(10) O curso nos fez crer na importância de conhecer a cultura de outros países através do estudo do idioma que através dele mergulhamos em um rico momento de informações novas nunca vividas (P5).

As narrativas (9) e (10) apresentam percepções relacionadas à importância de adquirir conhecimentos culturais e reconhecer a existência de diferentes contextos, particularidades e novas informações culturais. P5 descreve a experiência utilizando o termo “mergulhar”, o que pode ser entendido como uma imersão capaz de agregar conhecimentos linguísticos e socioculturais, já que considera uma experiência de curso enriquecedora:

A categoria “ampliação das visões de mundo” trata do potencial observado no curso para a ampliação das perspectivas que abrangem o social, cultural e intelectual. Ensinar, nessa perspectiva, pressupõe que a aprendizagem da língua oportuniza processos de ampliação de horizontes. Assim,

compreendemos as questões de uso social da linguagem como uma rede complexa e dinâmica de comunicação, e entendemos que em todo processo de interação não apenas reproduzimos, trocamos e negociamos mensagens, mas também produzimos sentidos novos, ampliando assim nossa visão de mundo e permitindo a transformação social (Moura, 2005, p. 79).

A construção de novas perspectivas é observada na narrativa de P4 que cita elementos-chave que objetivamos alcançar no desenho da proposta do curso tais como, reflexão e construção de conhecimentos linguísticos e sociais. Vejamos o excerto (11).

(11) De fato, o curso estimulou essa construção de conhecimento de mundo e linguísticos a partir de reflexões sobre as questões apresentadas para construir bases para debater e fundamentar argumentos (P4).

Nesse sentido, buscamos utilizar uma pedagogia que pudesse promover “o engajamento dos alunos em formas complexas de construção de sentidos e de uso de estratégias que, por sua vez, possibilitem a apropriação de uma multiplicidade de conhecimentos, recursos e dados de forma criativa e crítica” (Rocha, 2018, p.43). Por outro lado, a avaliação feita por P2 demonstra que o curso apresenta potencial para construir possibilidades de enriquecer pontos de vistas sobre as temáticas discutidas, de acordo com o excerto que segue:

(12) Algumas leituras também trouxeram pontos muito interessantes sobre os quais foi possível compreender o assunto de outras maneiras e até desenvolver argumentos mais críticos” (P2)

A próxima categoria, denominada “desenvolvimento de postura investigativa”, considera a relevância do papel do estudante como sujeito “capacitador/ potencializador de contextos em que se possa fazer uso dialético e dialógico da linguagem humana” (Moura, 2005, p.44). O contato com a língua foi além dos materiais disponibilizados, dada a postura investigativa assumida, objetivando aprofundar os saberes nas temáticas, o que provavelmente potencializou a capacidade de interagir nas situações de aprendizagem. Vejamos os exemplos (13) e (14):

(13) Contribuiu com os materiais apresentados e a oportunidade de poder buscar mais sobre os temas em site e jornais de língua espanhola (P4).



(14) A manifestação oral por meio de áudios e vídeos agregaram conteúdo e valor além de reativar meus ânimos em busca de literaturas similares às atividades estudadas (P10).

É possível verificar que ambos os estudantes mobilizaram “estratégias ampliadoras do conhecimento mais autônomas e continuadas” (Moura, 2005, p. 21), condizentes com o perfil de aprendizes críticos, capazes de participar ativamente das interações que ocorrem em seu entorno. Nessa perspectiva, Freire (1987) compreende o exercício da autonomia como o engajamento no aprofundamento dos conteúdos, promovendo uma postura proativa do estudante na busca de subsídios que enriqueçam o debate e consolidem a pesquisa como instrumento de constatação e intervenção.

Nesse contexto, destacamos que houve preocupação entre os aprendizes de buscar subsídios de leitura para reflexões e para as discussões que se desenvolviam em grupo, o que abrange também aspectos cognitivos e de análise crítica do conteúdo com o qual tiveram contato.

(15) Acredito que pelo fato de as atividades exigirem de nós uma análise da situação que muitas vezes envolvia questões sociais e culturais, precisei ler mais e me aprofundar no tema também pelo receio de falar sobre coisas que eu não tinha muita propriedade e para poder trazer informações importantes ao grupo (P9).

Dando continuidade à análise, a categoria denominada “estímulo à aprendizagem contextualizada” leva em conta a aproximação do estudante com a língua, a partir do contexto social em que acontece “o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo ao qual se vive” (Moita Lopes, 2005, p. 45). Entre as percepções, destacam-se os excertos (16) e (17).

(16) temas relevantes e pertinentes na sociedade, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada e mais próxima de nós (P1)

(17) O curso tratou de temas pertinentes à atualidade como as fakenews, o que nos faz organizar vários tópicos para interagir com os colegas (P9).

Para detalhar ainda mais essa categoria, também foi avaliada a percepção dos estudantes quanto ao potencial de cada tema para fomentar o uso da língua e desenvolver o pensamento crítico. Os resultados demonstraram que a temática das *Fake News* (50%) foi considerada o assunto de maior potencial para ampliar discussões que podem desenvolver o pensamento crítico, seguida por tecnologia e sociedade (30%), empatia e relações humanas (20%). O tema que envolveu Arte e Cultura não foi mencionado. Esses temas tangenciaram os assuntos e as discussões em LE.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de criar possibilidades de discussões, debates, contato com diferentes fontes de informações, sobre as diferentes mazelas da sociedade. Com isso, busca-se fomentar uma prática de uso da língua na EaD em que os estudantes também possam discutir sobre problemas que fazem parte do cotidiano, além de refletir sobre as causas, consequências e possíveis soluções, a fim de contribuir para a transformação social, como nos exemplos de P2 e P6.

(18) Muito a ver com o que vivemos no nosso dia a dia e ajuda bastante a usar palavras e estruturas no espanhol (P2).

(19) São situações casuais que vivemos todos os dias de diferentes formas, e muitas vezes até associamos a situações que já foram vivenciadas por nós (P6).



A partir das falas dos alunos podemos observar que ao entrarem em contato com a LE, de modo contextualizado, imersos em um mundo em que também são partícipes, facilita-se o engajamento necessário para gerar sentido ao usar a língua. Menezes e Santiago (2014, p. 49) analisam os preceitos de Freire (1987) e assinalam a necessidade de um alinhamento entre as questões sociais e o ensino.

Desde uma perspectiva freiriana, o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. Essa compreensão crítico-emancipatória possibilita situar o currículo na direção de um projeto social que contribua para a emancipação dos sujeitos (Menezes; Santiago, 2014, p. 49).

Alinhados à perspectiva crítico-emancipatória, reconhecemos a pertinência dos temas abordados. A aprendizagem da língua envolve problematização, argumentação e reflexão em diferentes contextos de uso, reais ou simulados. Para qualificar a compreensão sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, os estudantes realizaram uma autoavaliação dessa habilidade com o apoio de uma rubrica, considerando os critérios de reflexão e argumentação. De modo geral, de acordo com o julgamento dos estudantes, esses critérios tiveram uma avaliação positiva, com maior número de pareceres direcionados ao nível de desenvolvimento “muito crítico” (Figura 1).

Figura 1. Autoavaliação referente ao pensamento crítico



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O critério argumentação se refere ao processo em que os estudantes usam a língua para participar de interações a partir da argumentação em que contestam, concordam, justificam argumentos, enumeram os tópicos essenciais para a discussão etc. Para Moura (2005), a capacidade de argumentar está diretamente ligada ao *continuum* da competência comunicacional e tem a função de “fundamentar e tornar as ações mais objetivas e lúcidas”. Ensinar na perspectiva crítico-emancipatória pressupõe “ajudar o aluno a desenvolver a comunicação interpessoal e a consistência



argumentativa; incentivá-lo a praticar a liberdade de expressão e ação; a exprimir seus pensamentos e sentimentos na língua alvo” (Moura, 2005, p. 106).

No que se refere ao critério “reflexão”, sete estudantes finalistas demonstraram notável capacidade reflexiva sobre as temáticas abordadas, exibindo habilidades para identificar problemas, negociar, mediar e problematizar discussões. Essas reflexões os conduziram ao reconhecimento de seu potencial para intervir no contexto social, com base nas análises desenvolvidas ao longo do curso. Segundo os estudantes P2 e P4, as atividades favoreceram o exercício articulado da reflexão e da argumentação, potencializado pelas interações na língua-alvo.

(20) as reflexões foram importantes e aprofundam a compreensão dos temas, o que ajuda a construir argumentos além de exercitar e praticar a língua (P2).

(21) a partir de reflexões sobre as questões apresentadas para construir bases para argumentar e fundamentar argumentos em um possível debate (P4).

Tais constatações reforçam as contribuições possibilitadas pelo desenvolvimento de uma prática pautada nos pressupostos da abordagem crítico-emancipatória. Sendo assim, considerando as categorias mencionadas, os principais aspectos apresentados fazem menção ao fomento à reflexão, promoção de atividades com foco na cultura, ampliação das visões de mundo, desenvolvimento de postura investigativa e estímulo à aprendizagem contextualizada. De acordo com a discussão apresentada, esses aspectos contribuem para o processo de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno podendo fomentar experiências em prol do potencial criticidade e emancipação, já que embasam a reflexão-negociação-comunicação-conscientização na construção de aprendizagem da língua.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, conduzida por um estudo de caso, objetivou avaliar uma proposta de ensino e aprendizagem, em formato de curso EaD voltado para o desenvolvimento da produção oral em LE, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico. Com isso, buscamos apontar indicadores qualitativos para tratar de aspectos que apresentam discussões incipientes e, por vezes, apontados como lacunas na literatura.

Considerando as categorias apresentadas, os resultados apontam o fomento à reflexão, promoção de atividades com foco na cultura, ampliação das visões de mundo, desenvolvimento de postura investigativa e estímulo à aprendizagem contextualizada como potenciais aspectos que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, associado à aprendizagem linguística. Os elementos, reflexão e argumentação também aparecem como potenciais contribuições.

Nesse sentido, destacamos a relevância em estimular novas práticas na EaD para o ensino de línguas, visando ampliar a formação integral dos estudantes para além dos aspectos comunicativos e linguísticos. À luz da perspectiva crítico-emancipatória, buscamos a apropriação de pressupostos teóricos que permitem ao professor refletir sobre sua própria prática, utilizar-se de diferentes oportunidades e recursos tecnológicos para ampliar o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio de atividades gestadas na reflexão pelos envolvidos no processo e, assim, a partir da realidade de cada atuação não limitar-se a metodologias prescritivas para o ensino de LE.



Entre as limitações encontradas para o desenvolvimento dessa pesquisa, cabe mencionar que o curso foi implementado durante o período pandêmico, contexto permeado por diferentes agravantes (logístico, psicológico, sanitário), que impactou na entrega das atividades pelos cursistas, diminuindo o quantitativo de dados para análise. Outros aspectos fazem menção aos problemas encontrados devido à falta de familiaridade com o Moodle, a dificuldade de acesso à Internet e a possibilidade de ampliar o uso de recursos destinados para fomentar as interações nessa modalidade de ensino. Apesar de tais obstáculos, foi possível atingir o objetivo do curso que foi desenvolver o pensamento crítico dos estudantes por meio do uso da língua.

Para estudos futuros, destacamos a necessidade de investigar lacunas conceituais relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas na modalidade a distância. Pretende-se incorporar novas epistemologias e temáticas que ampliem a compreensão das implicações, positivas ou negativas, do ensino crítico, além de promover ações de formação docente em língua estrangeira que contribuam para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para o fortalecimento de uma agenda crítica e emancipatória de pesquisa na área.

7. AGRADECIMENTO

Este trabalho recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

8. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 1ª ed. v. 8, São Paulo: Cortez editora, 2022.

BARBOZA, C. M. **As habilidades comunicativas em um curso de licenciatura em língua espanhola online**: análise de uma experiência. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLAKE, R.; WILSON, N. L.; CETTO, M.; PARDO-BALLESTER, C. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. **Language Learning & Technology**, California, v. 12, n. 3, p. 114-127, out. 2008. Disponível em: https://lib.dr.iastate.edu/language_pubs/117/. Acesso em: 15 out. 2025.

BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, VA: ASCD, 2013.

BUTLER-PASCOE, M. E. The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)**, v. 1, n. 1, p. 16-32, 2011. Disponível em: <https://www.igi-global.com/article/history-call-intertwining-paths-technology/51344>. Acesso em: 15 out. 2025.

COELHO, I. M. W. da S. Competência Comunicativa Crítica no Ensino de Línguas a Distância: Reflexões e Propostas Preliminares a partir da Ideia de Brechas. **EaD Em Foco**, vol. 11, n.1,



2021a. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1607>. Acesso em: 15 out. 2025.

COELHO, I. M. W. da S. O uso de rubricas para avaliação de processos e produtos na área de ensino de línguas. COELHO, I. M. W. da S. (org.). **Processos e produtos educacionais para o ensino e aprendizagem de línguas no contexto da educação profissional e tecnológica** Campinas: Pontes Editores, 2021b, p. 193-211. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353192705_O_uso_de_rubricas_para_avaliacao_de_processos_e_produtos_na_area_de_ensino_de_linguas. Acesso em: 15 out. 2025.

COELHO, I. M. W. da S. Aplicabilidade e contribuições das rubricas na avaliação da competência comunicativa em línguas: reflexões à luz da perspectiva crítica e emancipatória. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.40, 2021c, p. 515-542. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3539>. Acesso em: 15 out. 2025.

COELHO, I. M. W. da S.; Teixeira, W. B. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola na Modalidade a Distância: um Mapeamento Sistemático de Literatura. **EaD Em Foco**, vol. 14, n. 1, e2024, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2024>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 15 out. 2025.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. In: **VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, CD-ROM, Anais...** 2011.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRETTER, S.; YADAV, A. Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. **Techtrends**, v. 60, n. 5, p. 510-516, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Vitória: Unijuí, 2004.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/hq8gYshYH5WLDdpXFZDyC7t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

MENDONÇA, A. P.; COELHO, I. M. W. da S. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, A. C. R. S.; *et al.* **Formação de Professores e Estratégias de Ensino: Perspectivas Teórico Práticas**. Curitiba: Appris, 2018.



MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação (texto-base). In: **SIMPÓSIO DA TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION**. 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE**: da prática funcional à práxis comunicacional. 2005. 219f. Dissertação (Mestrado). Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Universidade de Brasília, 2005.

NICÁCIO, E. S. *et al.* Estratégias na Educação a Distância e superação das dificuldades pertinentes a modalidade do curso no interior. **Educação Contemporânea**, Volume 42. (Org.). GONÇALVES, M. C. S.; PIMENTA, D. C. F. G., Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2022, p. 29-36.

ROCHA, C. H. Cursos Virtuais Abertos e Massivos em Língua Estrangeira: reflexões sobre design e produção oral em contextos digitais de aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 11, n. 27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7396>. Acesso em: 15 out. 2025.

RODRIGUES, R. R.; ORTIZ-PREUSS, E. Habilidade oral em L2: percepções de docentes e discentes. **Revista Odisseia**, v. 2, n. 1, p. 72-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/11409>. Acesso em: 15 out. 2025.

SANT'ANA, J. S.; MOURA, G. A.; COSTA, C. M. No rastro das competências: evolução de um construto teórico. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Competências de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 249-265.

SANTOS, F. O. Letramento crítico no ensino de língua inglesa: uma ferramenta de poder emancipatória. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 404-419, 2019. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4014>. Acesso em: 15 out. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. 2 ed. Bookman editora, 2001.

Submissão: 14/10/2023

Aceito: 18/10/2025