

LETRAMENTO ACADÊMICO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS-INGLÊS DA UEVA

ACADEMIC LITERACY AND TEACHING PROFESSIONALISATION AT UEVA ENGLISH LANGUAGE UNDERGRADUATE PROGRAM

José Raymundo Figueiredo Lins Jr.¹

RESUMO: Este estudo objetiva compreender, nos discursos de estagiários do curso de Letras, conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos desenvolvidos durante a formação inicial, necessários ao ensino de língua inglesa na Educação Básica, de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Acreditamos que é nesta etapa da formação docente que os professores de inglês são expostos a saberes docentes que se desenvolvem por toda a vida. Nesse sentido, tomamos como referencial teórico: (i) a Análise Dialógica do Discurso – ADD (BAKHTIN, 2006), que considera a língua um evento comunicativo em que atos responsivos e responsáveis se entrelaçam, (ii) o conceito de letramentos (STREET, 2014) e Oliveira (2014), no que diz respeito aos conhecimentos básicos necessários para professores de línguas adicionais. A pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa e de abordagem interpretativista, é constituída de duas etapas: (i) a coleta de diários de leitura desenvolvidos pelos(as) discentes no componente curricular Estágio Supervisionado, durante o semestre 2023/1, e (ii) análise dos dados fundamentada pela ADD. Como resultado, percebemos que os tanto os princípios da BNCC quanto a compreensão sobre língua/linguagem se mostram presentes nos discursos dos alunos de forma diferenciada, o que influencia diretamente suas práticas nas vivências como estagiários.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Formação de professores de línguas. Saberes docentes.

ABSTRACT: This study aims to understand, through the narratives of trainees in the Languages undergraduate program, the necessary linguistic and didactic-pedagogical knowledge for teaching, according to the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). We believe that at this stage of teacher training, English teachers-to-be are exposed to a variety of teaching knowledge that will be developed throughout their entire lives. The theoretical framework is based on: (i) the Dialogical Discourse Analysis – DDA (BAKHTIN, 2006), which considers language a communicative event in which responsive and responsible acts are intertwined, (ii) the concept of literacy (STREET, 2014) and Oliveira's (2014) discussion about the essential knowledge for teachers of additional languages. This qualitative case study follows an interpretive approach and was developed in two stages: (i) the collection of reading diaries, developed by the students in the Supervised Internship curricular component, in the semester 2023/1, and (ii) data analysis based on the DDA. As results, we found that both the principles of the BNCC and the understanding of language/language are present in the students' narratives in different ways, which directly influence their practices in the internship.

KEYWORDS: Literacy. Language teachers' training. Teaching knowledge.

¹ Doutor em Linguística (UFPB), com estágios pós-doutorais em Linguística Aplicada (UECE) e Estudos Portugueses (UAb). Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), em Sobral/CE. E-mail: lins_junior@uvanet.br.

Introdução

Os problemas acerca da compreensão de uma língua adicional na Educação Básica são questões recorrentes nas pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA) há décadas. Muito se tem discutido desde que a LA era vista apenas como uma *aplicação* de estudos da linguística para o ensino de um outro idioma (MOITA LOPES, 1996). Hoje, a compreensão de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003) e da era pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994; 2001; 2006) nos levam a pensar essas questões para além de simples aplicação de métodos e estratégias, baseadas em abordagens “estanques”.

Questões como identidade (docente e discente), que expressam subjetividades distintas, e que envolvem o ambiente de trabalho, o(s) tipo(s) de relacionamento com a gestão educacional em todos os âmbitos – do espaço escolar aos órgãos públicos –, a(s) políticas linguísticas nos currículos, entre tantas outras questões, estão configurando essa linguística in(ter)disciplinar, sustentada pelos autores supracitados. Nesse sentido, faz-se necessário entender a adequação dos cursos de Letras às demandas do ensino de Língua Inglesa (doravante LI) na Educação Básica brasileira. Por isso, esse estudo busca entender como os discursos dos alunos do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, representam os conhecimentos linguísticos e didático-pedagógicos necessários para desenvolver as habilidades e competências necessárias para o ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

O percurso para a realização desse estudo teve início com um projeto de intervenção, através da escrita do gênero diário de leitura, uma vez que foram detectados problemas na compreensão dos textos sugeridos em componetes curriculares ministrados em semestres anteriores. Após a coleta dos textos produzidos pelos alunos de Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa, ofertada no semestre 2023/1, no curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA²), foi possível traçar um panorama da formação de professores de inglês para a Educação Básica, no curso de Letras da instituição pesquisada, através da atividade linguageira expressa nessas narrativas.

² Utilizo essa sigla (em vez de UVA, como nos documentos oficiais) como ato político, uma vez que as demais IES do estado trazem uma letra que as identifica como universidades do Governo do Estado: UECE (Universidade Estadual do Ceará) e URCA (Universidade Regional do Cariri), a fim de evitar confusão com a Universidade (particular) Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro.

Conhecendo os muros e o entorno da universidade: formação docente e multiletramentos

Se desde os extintos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação Básica brasileira deveria ser pautada nos princípios da inter- e transdisciplinaridade, como norteadores para combater o ensino tecnicista e monológico, em que o professor é o centro do processo, agora, após uma crise pandêmica que nos confinou, por quase dois anos, às atividades realizadas de maneira online – o que exigiu de nós maior autonomia nas escolhas e decisões e responsabilidade sobre suas consequências –, a exigência de professores que se oponham a essa forma de ensino se faz obrigatória. Atualmente, os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exigem professores que saibam interpretá-los e executá-los em suas salas de aula. Mas como, se para Bagno (2017), a situação dos cursos de Letras no Brasil é catastrófica?

Estabelecer uma relação pedagógica pautada no diálogo entre a prática e a teoria nos cursos de licenciatura, além de favorecer o processo de ensino-aprendizagem com resultados mais eficazes para a formação de professores, pode levar os acadêmicos a participarem do seu processo formativo como sujeitos que podem construir, investigar e reconstruir os seus conhecimentos, saindo da posição passiva de meros receptores de informações apresentadas. Para isso, o Conselho Nacional de Educação definiu diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores (BNC-Formação). Esse último documento reconhece

que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; [o] fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; [e o] aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros. (BRASIL, 2019, p. 4).

Para tanto, os cursos que se dedicam aos Estudos da Linguagem (nome mais apropriado e atual do que *Letras*) necessitam abandonar a (de)formação de professores com base em uma estrutura obsoleta de um (suposto) bacharelado (idealizado), capacitando docentes aptos a adentrarem o âmbito escolar na Educação Básica. Em outras palavras, a língua e a linguagem precisam ser ensinadas/estudadas a partir de sua concretude discursiva, e não mais através de sua estrutura abstrata. O problema persiste porque, ainda,

muitos dos profissionais que atuam nos *cursos de Letras* parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de

docentes de *português* e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas *Letras* se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem-intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna (BAGNO, 2017³, s/p, grifos do autor).

Dessa forma são deixados de lado, ou mesmo ignorados completamente, componentes curriculares que favorecem a profissionalização docente, resultando em uma formação em que os licenciados não são capazes de, por exemplo, dominar a teoria gerativista “(o que, aliás, é impossível porque seu fundador destrói e reconstrói regularmente a teoria a cada tantos anos...)” (BAGNO, 2017, s/p). Em outras palavras,

em praticamente todos os *cursos de Letras*, milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua (BAGNO, 2017, s/p, grifos do autor).

As críticas levantadas pelo professor da Universidade de Brasília (UnB) apontam para uma formação contrária a sua finalidade e inteiramente inadequada à formação docente proposta pela BNC-Formação (BRASIL, 2019). O fato é que a formação acadêmica brasileira, para um professor que atuará na Educação Básica, é inadequada, precária de conhecimento profissional decorrente da falta de práticas e discernimento dessas práticas, pois as disciplinas ofertadas, em nada (ou em muito pouco), auxiliarão o docente em sala de aula. Por isso, faz-se urgente uma formação que ultrapasse os muros da universidade e permita-se dialogar com a escola, com as condições de trabalho docente e com a sociedade em geral, a fim de possibilitar os multiletramentos para uma formação docente comprometida e eficaz.

Não pretendo fazer uma gênese do conceito de (multi)letramento(s)⁴, uma vez que, ao longo dos anos, esse conceito tem sido abordado por diversos vieses (ROJO, 2012; 2013; GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015), o que lhe propiciou uma evolução significativa; focarei em como o conceito pode desencadear, no processo de formação inicial, estratégias de letramento acadêmico para os professores de línguas. Afinal, a educação é um processo humano

³ O texto é escrito em 2017, mas refere-se a uma fala de 2012, e que continua sendo percebida nos estudos já realizados nesse curso (LINS JR., 2019; 2023; LINS JR., MORAES, 2023). Ressaltamos, ainda, que isso não representa todos os professores do curso, mas uma grande maioria, conforme esses mesmos estudos apresentados demonstram.

⁴ O conceito de multiletramentos envolve outras semioses além dos signos verbais e gestuais (no caso das línguas de sinais). Podemos, citar, por exemplo, imagens, sons, recursos de digitalização, e programas de edição.

que acontece em toda a parte, antes mesmo da criação das instituições escolares (BRANDÃO, 2003). Esse fato nos leva a refletir sobre a importância de proporcionar aos alunos experiências de ensino e aprendizagem que sejam relevantes, contextualizadas e que estimulem o desenvolvimento de habilidades diversas. O letramento, então, vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, envolvendo também a participação em práticas sociais, culturais e cotidianas.

Dessa forma, as instituições de ensino, necessárias para a formação cidadã, não podem isolar-se em sua configuração tempo-espacial, sob o risco de se tornar uma “tecnologia de época desatualizada” (SIBILIA, 2012). A escola precisa entender-se como uma instituição que, na segunda década do século XXI, não pode mais trabalhar apenas entre as *paredes* de sua fundação, mas através de *redes* em que circulam as novas subjetividades de suas alunas e de seus alunos. E, uma vez que um número cada vez maior de pessoas interage em diversas instâncias e ambientes sociais, utilizando-se de múltiplas semioses, aprender a ler e escrever, apenas, não basta (SOARES, 2012, p. 45).

Afastando-se da compreensão de letramento autônomo, em que a alfabetização é uma habilidade neutra e universal que permite às pessoas se envolverem efetivamente em atividades sociais e econômicas, ou seja, uma série de habilidades individuais e técnicas, geralmente associadas a abordagens tradicionais, como a decodificação e compreensão de textos escritos, habilidades gramaticais e de escrita, Street (2014) propõe um modelo de letramento ideológico que defende a indissociabilidade entre a alfabetização e o contexto social e as relações de poder. Segundo essa abordagem, as formas de leitura e escrita são moldadas por estruturas sociais e desigualdades, em que diferentes grupos têm acesso diferenciado a recursos e práticas de letramento. Esse modelo enfatiza a importância de compreender a escrita e a leitura como prática social, reflexiva e política. Assim, o letramento ideológico, modelo que adotamos neste estudo, é concebido

como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos” – as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia (STREET, 2014, p. 131).

Definido e explicado o conceito de letramento que adotamos, bem como a ampliação do termo para multiletramentos, quando associadas outras semioses à linguagem verbal, partimos para as práticas e os eventos de letramento, conceitos que se correlacionam e são, geralmente, utilizados na forma plural.

Os termos remetem a modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem (FRADE *et al*, 2014, s/p).

Um evento de letramento é qualquer situação em que a presença de um texto escrito é parte integrante das interações entre os participantes (HEATH; STREET, 2008). Dessa forma, compreender os *eventos de letramento* como variados e contextualizados permite uma abordagem mais ampla e inclusiva no ensino, reconhecendo e valorizando as diferentes formas de participação e expressão dos alunos nas diversas práticas de leitura e escrita, ou seja, trata-se de entender *quando, onde e como* as pessoas leem ou escrevem, discutem sobre um texto ou interagem por meio da escrita. As *práticas de letramento*, por sua vez, afastam-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, e os interpretam a partir de contextos institucionais e culturais, em que os significados atribuídos à escrita e à leitura são definidos pelos próprios participantes. Para os autores, enquanto prática social, a linguagem é uma forma que os etnógrafos têm para estudar “como os indivíduos produzem estruturas simbólicas entre si⁵” (HEATH; STREET, 2008, p. 3). Este ponto nos parece relevante na formação de professores de línguas, que precisa ultrapassar os modelos não dialógicos e perceber que a formação de um professor de línguas é muito diferente da formação de um bacharel em Letras.

Ao defender uma formação que se fundamente em uma maior articulação entre os conteúdos teóricos e práticos e as práticas de leitura e escrita, estabelecemos como meta de discursividade, nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, a produção de diários de leitura, que são, inicialmente, compartilhados entre os colegas, para apreciação e comentários, para, em seguida ser entregue ao professor orientador, a fim de ampliar os comentários iniciados. Pimenta (2005) (e, mais tardiamente, PIMENTA; LIMA, 2012), destaca(m) que a formação integrada entre teoria e prática possibilita aos alunos a compreensão das relações entre os conhecimentos adquiridos e sua aplicação no cotidiano, além de promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidade e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social. Isto é, a aprendizagem precisa ser compreendida enquanto determinada por uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2005, p. 61).

⁵ No original: “how humans go about producing symbolic structures for one another”.

Assim, a formação que valoriza a integração entre as disciplinas teóricas e as práticas no contexto dos (multi)letramento(s) busca preparar os alunos para atuarem de forma crítica e reflexiva em um mundo cada vez mais complexo e diversificado, no qual a leitura e a escrita assumem múltiplas formas e funções. Dessa forma, compreender o letramento acadêmico implica considerar não apenas as competências e habilidades necessárias para o professor atuar de forma eficaz, mas também as práticas sociais, as relações de poder e as demandas contemporâneas da educação. É nesse contexto que esta pesquisa busca explorar o letramento acadêmico como uma dimensão essencial na formação de professores, que vai além do domínio dos conteúdos disciplinares (TARDIF, [2002]2014), mas também abrange a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, de se adaptar às diferentes realidades educacionais e de promover o desenvolvimento pleno dos alunos.

Ultrapassando os muros: conhecimento (re)produzido e agenciamento docente

Defendemos uma formação docente vinculada à experiência educacional dos licenciandos e pautada em três aspectos fundamentais: (i) a continuidade, (ii) a interação e (iii) a situação (LIMA, 2011). O aspecto de continuidade se refere a toda experiência de aprendizagem da LI e se repete através de outras, sejam elas no passado, presente ou futuro; o da interação pode ser tanto subjetiva (interno do sujeito) ou objetiva (externo do contexto); e o da situação está intimamente ligado ao da interação, ou seja, o indivíduo precisa estar posicionado e consciente de suas experiências. Esses aspectos caracterizam a impossibilidade de dicotomizar teoria e prática na formação profissional dos professores de línguas. Para tanto, o professor precisa estar consciente do que e para que estuda. Sobre isso, Oliveira (2014, p. 23) aponta oito questões teóricas básicas para todo professor de inglês, sem as quais, fica impossível compreender os termos que destacamos nos documentos analisados; são elas:

- (a) o que é ensinar;
- (b) o que é aprender;
- (c) o que é língua;
- (d) o que é inglês padrão;
- (e) o que é falante nativo;
- (f) o que é ser proficiente em inglês;
- (g) por que os brasileiros estudam inglês;
- (h) o que é método.

Por questões do recorte proposto para esse texto, procurarei focar nas questões (a), (b), (c) e (h), com a intenção de perceber a maturidade conceitual dos conteúdos que se referem ao

processo de ensinar e aprender uma língua apresentada pelos estagiários, no sentido de transpor os conhecimentos teóricos, abordados nas outras cinco questões, em objetos de aprendizagem do componente de Língua Inglesa, na Educação Básica.

Usamos, muito comumente, a palavra conhecimento quando tratamos de temas educativos. E mais, muitas vezes não a distinguimos da palavra informação, tomando-as como sinônimas. É preciso atentar para o fato de que a informação é uma abstração, uma ideia, pois ainda está na mente do sujeito. Ao contrário, o conhecimento se relaciona a uma experiência vivida, sensível e consciente.

Informação é uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada através de uma teoria lógica ou matemática), que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa. Note-se que isto não é uma definição, é uma caracterização, porque "algo", "significativo" e "alguém" não estão bem definidos; assumo aqui um entendimento intuitivo (ingênuo) desses termos. Por exemplo, a frase "Paris é uma cidade fascinante" é um exemplo de informação – desde que seja lida ou ouvida por alguém, desde que "Paris" signifique para essa pessoa a capital da França (supondo-se que o autor da frase queria referir-se a essa cidade) e "fascinante" tenha a qualidade usual e intuitiva associada com essa palavra.

[...]

Continuando o exemplo, alguém tem algum *conhecimento* de Paris somente se a visitou. [...] Nesse sentido, o conhecimento não pode ser descrito; o que se descreve é a informação [...]. Também não depende apenas de uma interpretação pessoal, como a informação, pois requer uma vivência do objeto do conhecimento. Assim, o conhecimento está no âmbito puramente subjetivo do homem ou do animal. Parte da diferença entre estes reside no fato de um ser humano poder estar consciente de seu próprio conhecimento, sendo capaz de descrevê-lo parcial e conceitualmente em termos de informação, por exemplo, através da frase "eu visitei Paris, logo eu a conheço". (SETZER, 2001, s/p, grifos do autor).

Nesse estudo, busquei perceber como as práticas docentes desenvolvidas por professores em formação, em atividade de estágio supervisionado, podem representar informação ou conhecimento a partir de temas relacionados às questões sobre metodologias para o ensino de línguas adicionais, propostas por Oliveira (2014). Ou seja, defendemos que a necessidade do conhecimento desses (e não apenas informação sobre) esses conceitos podem promover uma aprendizagem significativa, coerente e alinhada com os objetivos educacionais da Língua Inglesa na Educação Básica. A seguir, exponho a metodologia do estudo e, em seguida, os resultados e discussão dos dados.

Metodologia

Durante o primeiro semestre de 2023, no componente curricular de Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa, propus a atividade interventiva de produção de diários de leitura, em que os alunos tiveram a oportunidade de analisar textos e explicitar suas opiniões sobre o conteúdo, a estilística e a relevância dos textos, levando em consideração suas

experiências nas observações e regências na escola-campo. Essa prática tem se repetido semestralmente, para os componetes curriculares de Estágio Supervisionado, desde 2019, quando foram identificados problemas na compreensão dos saberes básicos para os professores de línguas, no curso de Letras da UEVA (LINS JR., 2019).

Trata-se, portanto, de um Estudo de Caso, cujo *locus* foi o curso de Letras dessa instituição, buscando identificar a representação dos conhecimentos exigidos dos professores de inglês em prática de estágio supervisionado, o que garante uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2013, p. 94). Assim, o estudo de caso procura o “como” e/ou “por quê” dos fenômenos estudados, colocando-os como questões centrais na compreensão dos contextos de vida real, como ocorre em nosso trabalho: a formação docente em uma instituição superior. Segundo Yin (2005, p. 13), essa metodologia é adequada quando se deseja entender o funcionamento de um fenômeno sobre o qual não se tem controle, ou seja, “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas [...] em que múltiplas fontes de evidência são usadas”.

As produções escritas são discursos que representam os saberes/conhecimentos que consolidam a profissão docente e os relacionam ao ensino de inglês, através de vozes retomadas pelos alunos, e foram analisadas a partir da perspectiva dialógica da linguagem, em que

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Segundo a teoria (sócio)interacionista, a língua deixa de ser apenas um sistema, estrutura ou código, e passa a ser compreendida em seu sentido amplo, de prática social. Assim, o discurso se constitui um produto social que carrega o sentido e as experiências que um indivíduo comunica ao seu interlocutor por meio da língua, como estamos fazendo ao analisar o *corpus* desse estudo. É através da dialogicidade, como responsividade, que não se trata de uma resposta direta a um enunciado, e como responsabilidade, pela condição de assumimos eticamente a autoria sobre o que enunciamos, que desenvolvemos o estudo que, agora, apresentamos. Nosso ato responsivo (BAKHTIN, 2006) nesse estudo é o do tipo imediato, que se constitui no ato de interpretação de um enunciado, e que sustenta a metodologia de análise desse estudo.

A coleta de dados, amparada pelo Parecer Consubstanciado⁶ do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, sob o número 5.132.038, de 27 de novembro de 2021, se deu através dos diários de leitura (doravante DL) produzidos no componente curricular Estágio Supervisionado II – Língua Inglesa, ministrada pelo autor desse estudo, no semestre letivo de 2023/1. A turma contava com 28 alunos matriculados, porém, apenas 23 alunos cursaram efetivamente a disciplina. Para a constituição do *corpus* foram considerados apenas os textos dos alunos que realizaram todos os trabalhos atribuídos na disciplina (DLs e Planos de Aulas de uma Sequência Didática proposta como atividade de simulação), ou seja, 14 alunos.

A fim de manter o anonimato dos colaboradores, adotamos a seguinte nomenclatura para nos referirmos aos fragmentos analisados: DL#1-A1, que se lê primeiro diário de leitura do aluno 1, de 14 colaboradores.

Narrativas docentes: vozes repetidas ou ressignificadas?

Apresentei, acima, o quadro teórico e o percurso metodológico da pesquisa que busca identificar os saberes desenvolvidos pelos alunos da Habilitação em Língua Inglesa da UEVA. A motivação por essa pesquisa se dá pela necessidade de refletir sobre a prescrição (Projeto Pedagógico de Curso) e a realização (aulas, atividades e projetos do curso) curricular em relação às demandas da Educação Básica e à formação de professores para um projeto de educação linguística (LINS JR., 2019). Para tanto, consideramos: (i) a consciência (ou não) de uma formação acadêmica que não exclua o contexto em que está inserida, desde a origem dos alunos até o seu destino imediato, as instituições escolares, e (ii) as práticas docentes deduzidas a partir desses discursos. Sobre esse último fator, a BNCC explica que as habilidades

não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Percebe-se que o documento que orienta o ensino na Educação Básica não espera uma postura mecânica dos professores – uma vez que as abordagens já são definidas pelos currículos –, mas uma postura crítica e consciente que o permita adequá-las e até melhorá-las. A partir dessa perspectiva, tem-se a ideia de que o professor em formação amplie os conhecimentos já adquiridos nas disciplinas já cursadas (as de Língua Inglesa, de Linguística

⁶ Pesquisa em andamento, intitulada Identidade docente e profissionalização do professor de línguas: entre saberes acadêmicos e práticas escolares, coordenada pelo autor do texto.

da Língua Inglesa e das Literaturas em Língua Inglesa, bem como os conhecimentos e discussões promovidos nas Práticas de Ensino) e conheça diferentes metodologias e as aplique de acordo com as necessidades dos estudantes durante o estágio supervisionado; isso é fundamental para o desenvolvimento efetivo do processo de construção da identidade docente e representaria, então, conhecimento e não apenas informação.

De acordo com Oliveira (2014), existem duas formas básicas de ensinar e aprender e que situam os papéis de professores e alunos nesse processo: transferência de conhecimentos e facilitação/mediação da aprendizagem:

Conceber o ensino como transferência de conhecimentos tem uma implicação séria para a prática pedagógica: subestimar a capacidade cognitiva do estudante, que é visto como um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, o professor (o ser ativo, o agente) supostamente transfere conhecimentos ao estudante (o ser passivo, o paciente), cuja função é apenas absorver os conhecimentos do professor. [...] Facilitar a aprendizagem significa contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva na sala de aula. Afinal, um professor irônico, arrogante, impaciente ou mal-humorado faz com que o clima da aula seja tenso, chato, levando os alunos a não se sentirem a menor vontade de irem para aula (OLIVEIRA, 2014, p. 23-25).

Através da produção de diários de leitura, os alunos tiveram a oportunidade de analisar textos e explicitar suas opiniões sobre o conteúdo, a estilística e a relevância dos textos, levando em consideração suas experiências nas observações e regências.

Por exemplo, um aluno afirmou que sentiu dificuldades em entender o texto de Oliveira (2014), por não ter contato com nenhuma dessas visões ao longo de sua formação: “no geral, acho que deveria ser uma leitura obrigatória para outra disciplina no início do curso, pois, são informações necessárias para um professor em formação” (DL#2-A1). O aluno se refere ao componente curricular de Estágio Supervisionado II, ofertado no VI semestre e que tem como ementa o “desenvolvimento da prática docente e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira no ensino fundamental, através de estratégias e materiais didático pedagógicos para turmas *do terceiro e quarto ciclos da educação básica*” (SOBRAL, 2022b, p. 33, grifos nossos⁷).

Quando Oliveira (2014) se refere ao processo de ensino-aprendizagem, observamos que alguns alunos se posicionam de maneira diferente, o que vai implicar um agenciamento

⁷ Necessitamos chamar a atenção para a construção dessa ementa, uma vez que parece haver a confusão entre os termos *ciclo* e *etapa*; enquanto o primeiro se refere aos “blocos pedagógicos sequenciais” do Ensino Fundamental, a saber: ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos), ciclo complementar (4º e 5º anos), ciclo intermediário (6º e 7º anos) e ciclo de consolidação (8º e 9º anos), o segundo se refere às fases que constituem toda a Educação Básica obrigatória, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental (dividido em ciclo inicial e ciclo final) e Ensino Médio.

diferente em relação ao ato de ensinar:

Enxergar o professor como o detentor de todo o conhecimento, essa visão foi muito naturalizada. Pensando nessa questão, durante a leitura do texto me veio à mente algumas situações que vivi num local onde trabalhei. Naquele período eu trabalhava como professora de reforço escolar em uma escola específica para isso, numa determinada aula do dia, eu acabei comentando com um dos meus alunos que eu não tinha tanto conhecimento sobre um determinado conteúdo. A diretora do local acabou por chamar minha atenção a respeito do que falei, alegando que dessa forma os alunos não teriam confiança em mim e me descredibilizariam como professora” (DL#2-A2).

Analisando minha vida estudantil, pelo menos durante o fundamental I e II, posso concluir que a maioria dos meus professores concebiam o ato de ensinar por meio de uma transferência de conhecimento. Eu ia para a escola sabendo que a minha única obrigação era a de sentar na cadeira e me concentrar para receber o conhecimento que minhas professoras passavam. O processo era o mesmo, todos os dias, para basicamente todas as disciplinas (DL#2-A3).

Enquanto A2 mostra, através de uma experiência docente prévia ao estágio, que não poderia ser o centro do processo, uma vez que não possuía conhecimento sobre determinado conteúdo, A3 se identifica, enquanto aluno, como passivo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sua função seria apenas receber a informação transmitida – e não produzir conhecimento a partir de experiências subjetivas com essas informações. Esse relato aparentemente inocente reafirma a necessidade do engajamento com o ambiente escolar desde o primeiro semestre dos cursos de licenciatura. Isso se dá por dois motivos que consideramos essências. O primeiro é diminuir o hiato existente entre os graduandos que já exercem alguma função na Educação Básica e os que chegam aos estágios sem nunca terem conhecido os bastidores de uma escola; apenas a conhecem como estudantes da Educação Básica e toda a referência que possuem como futuros professores através dos Estágios Supervisionados, na metade final da formação inicial. O segundo é permitir que os conteúdos trabalhados na Licenciatura em Letras sejam, de fato, significativos para a formação de professores da Educação Básica. Caso contrário, nossos cursos continuarão em situação desgastada, pois,

muitos dos profissionais que atuam nos *cursos de Letras* parecem se negar (consciente ou inconscientemente) a admitir que a vocação natural do curso é a formação de docentes de *português* e/ou de línguas estrangeiras, numa recusa que se contrapõe às diretrizes do próprio Ministério da Educação no que diz respeito à formação docente. Os mestres e doutores que professam nas *Letras* se comportam como se estivessem ali para formar grandes escritores e críticos literários, ou filólogos e gramáticos do perfil mais tradicional possível. Alguns poucos, bem-intencionados, mas iludidos, acreditam que vão formar futuros linguistas, pesquisadores sintonizados com a ciência moderna [e] em praticamente todos os *cursos de Letras* , milhares de estudantes saem da universidade sem sequer ter ouvido falar (ou tendo ouvido falar muito vagamente) de gramaticalização, pragmática, discurso, letramento, gênero textual, enunciação, sociocognitivismo, sociointeracionismo, sociologia da linguagem, políticas linguísticas, crioulização, diglossia, teorias da leitura, relações fala/escrita... áreas de pesquisa e de ação

fundamentais para que se tenha uma visão coerente do que é uma língua e do que significa ensinar língua (BAGNO, 2017, s/p, grifos do autor).

Quando a formação docente inicial é concebida dessa maneira, os futuros professores podem adotar uma postura autoritária, centrada em si, onde eles são detentores dos conhecimentos e os estudantes são meros ouvintes a serem “preenchidos” de informações. Esse é o ciclo da educação bancária, em que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor (FREIRE, [1968]2017). Nesse contexto, o papel desse estudante é apenas memorizar e reproduzir, abordagem que subestima a capacidade cognitiva dos alunos e ignora as diferenças individuais, além de limitar o seu crescimento intelectual.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem expostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a importância da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, [1968]2017, p. 143).

Assim, o termo *unidade temática* se refere ao conjunto de objetos de aprendizagem de um determinado componente curricular e afasta a ideia de elaborar objetivos linguísticos a partir de regras gramaticais. Assim, ao construir um objetivo de ensino a partir de uma perspectiva formalista, por exemplo, “ensinar as forma do simple present nas formas afirmativa, negativa e interrogativa”, tem-se em mente uma função de repetição a partir do modelo de língua do professor na tentativa de “propiciar os alunos a oralidade para expressar ações rotineiras ou cotidianas de maneira correta”. Assim, para a BNCC, unidade temática assume uma dupla função: primeiro, *libertar* os conteúdos de uma finalidade prévia a sua apresentação, pois eles devem ser construídos, no nosso curso de Letras, a partir da relação dos alunos com o ambiente em que estão inseridos – a escola (LINS JR., 2023), segundo, permitir o diálogo (LINS JR.; MORAES, 2023), em que a facilitação/mediação da aprendizagem, através de práticas de letramentos, como, por exemplo, os diários de leitura, ultrapassam a simples transmissão de conhecimento. Dessa forma, conceitos como certo/errado podem ser ressignificados para adequado/inadequado, permitindo uma análise maior sobre a língua e não uma análise metalinguística descontextualizada.

Seguindo essa premissa, A5 relatou que sua experiência com a professora de inglês não foi satisfatória para si ou para turma, fazendo com que todos se desinteressassem pelo componente curricular, devido à maneira como a professora conduzia suas aulas,

A realidade também destruiu a minha empolgação e a da turma, a professora *não dominava a língua* assim como a da autora do texto, mas o pior não era isso mas sim porque ela não tinha nenhum *domínio de sala* e isso fez com que não somente eu

mas várias outras pessoas da turma nos desinteressássemos pela língua e não levasse a sério as aulas de inglês (DL#1-A5, grifos nossos).

Embora A5 destaque a experiência vivida como algo incômodo no seu processo de ensino-aprendizagem, os termos grifados, “naturalizados” pelo nosso sistema de ensino e levados até a faculdade, mostram um modelo contrário do que o orientado pela BNCC. Como se trata do seu primeiro diário de leitura é provável que A5 não tenha refletido sobre o uso do termo nos contextos acima, ou seja, durante os mais de dois anos de curso, parece que nada mudou na concepção deste informante sobre o que é língua e como ensiná-la de forma diferente do modelo que ele mesmo critica.

O relato de A5 alerta para o fato de que, na sua experiência, a professora foi sincera e disse que estava ministrando inglês apenas para cumprir sua jornada mensal. Assim, A5 vê a língua como uma estrutura a ser dominada, o que caracteriza um forte apego à gramática normativa e à estrutura da língua, ao mesmo tempo em que se vê, como docente, servindo a um modelo autoritário, em que o professor fala e o aluno ouve passivamente.

É válido destacar a importância de conhecer o ambiente escolar no começo da formação docente, para que o professor em formação tenha ideia das inúmeras possibilidades de ministrar uma aula e saber como lidar em situações que fogem das possibilidades que um plano de aula permite – o que seria uma possibilidade de encontrarmos um relato diferente no discurso de A5.

Em contrapartida, A6 mostra que já no início do semestre compreendeu a importância de o professor ser um facilitador da aprendizagem: “[n]o início do período aprendi que o professor tem que ser um facilitador para o aluno, sendo reflexivo e procurando caminhos para solucionar os problemas dos estudantes em sala de aula” (DL#1-A6). Dessa forma, despertou-se um desejo de promover um ensino de inglês baseado na facilitação da aprendizagem:

fui percebendo como aquele relato me entristeceu e ao mesmo tempo me motivou a procurar soluções para minha docência ser diferente, e despertar a autonomia, o interesse e principalmente a curiosidade nos alunos sobre a língua inglesa, e promover um real ensino de Inglês dentro da sala de aula de uma escola pública (DL#1-A6).

Vimos que entender os conceitos pertinentes à conduta do professor para melhores condições de aprendizagem, a partir da prática, e o gênero *diário de leitura* proporciona uma prática discursiva baseada em fontes de conhecimentos empíricos e teóricos. O autor começa a se posicionar diante de sua prática ao invés de executar comportamentos mecânicos, vistos como “naturalizados” em trechos anteriores, ou pior, não refletir sobre o que aprende na faculdade e o que e como deve ensinar na Educação Básica.

Ao serem expostos à construção e, posteriormente, à apresentação e discussão dos planos de aula, A4 mostra, em seu diário, uma interdiscursividade com outros componentes curriculares do curso, inserindo, no texto estudado, uma experiência pessoal:

Essa pergunta, junto com a anterior, talvez sejam os maiores tormentos dos professores. “Será que estou realmente ensinando e meus alunos estão realmente aprendendo?”. Luciano afirma que aprender é um processo de transformação do indivíduo e ele não poderia estar mais certo, já que educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo! (Obrigado Paulo Freire! Essa é digna de tatuagem!). Lembrando que, como aprendi com outra professora, não existe teoria mais certa ou errada que outra, existe aquela que cabe ao seu objetivo final. O professor precisa utilizar aquela que se adequa a mediação dos conteúdos aos seus alunos, possibilitando a aprendizagem, e é isso que vai ter um grande peso nas aulas: a mescla da teoria com a metodologia (DL#2- A4).

Inicialmente, percebemos no discurso de A4 uma intertextualidade ao citar Paulo Freire, e, mais ainda, um movimento reflexivo e atualizador de conhecimentos teóricos a partir das experiências práticas. O aluno-escritor desse DL assume uma opinião favorável à ideia de Oliveira (2014) e interliga seu discurso com quais metodologias utilizar em sala de aula e o seu papel no objetivo que almeja no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Partindo desse ponto, notamos que os alunos começam a entender a relevância de conhecer diferentes métodos e como isso implica na nossa prática e na mediação do conteúdo.

A abordagem pós-método representa um novo paradigma no campo do ensino de línguas adicionais, pois, sem desprezar os métodos de ensino já desenvolvidos não se prende a um especificamente e nem considera um melhor do que o outro. Nesse sentido, a língua é tida como instrumento heterogêneo, e, por isso, não defende a ideia de apenas um tipo de abordagem, mas assim aquela que mais se adequar àquele determinado público que estamos lecionando.

Portanto, de acordo com Kumaravelu (2006), a abordagem pós-método se caracteriza pela interconexão dos seguintes elementos: a busca por uma alternativa ao método, em vez de um método alternativo; a autonomia tanto do professor quanto do aluno; e o pragmatismo fundamentado em princípios, que se concentra em como a aprendizagem em sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores por meio de um ensino embasado e de uma avaliação crítica.

Os fragmentos analisados mostram que a heterogeneidade na formação é um fenômeno comum não apenas no contexto educacional, mas em todos os contextos possíveis, entretanto, a necessidade de uma constante revisão e retomada dos princípios e das escolhas/seleções manifestadas nos currículos dos cursos vão influenciar diretamente nas práticas dos professores, sobretudo naqueles recém-formados, ou que apresentam pouca

experiência no magistério. A manutenção de escolhas imutáveis e inflexíveis não se justificam pelas linhas de pesquisa e/ou orientações metodológicas dos professores formadores, apenas confirmam a posição estática, de inércia, que esses professores insistem em perpetuar, o que, por si, já é uma manifestação de violência curricular – e que abre espaço para uma nova pesquisa: de que forma o currículo do curso de Letras da UEVA representa os saberes docentes.

Algumas palavras finais

Após o estudo que teve como objetivo entender como os discursos de estagiários de Língua Inglesa representam conhecimentos que os permitam desenvolver as habilidades e as competências desse componente curricular na Educação Básica, consideramos alguns resultados significativos, obtidos através da análise de diários de leitura, produzidos no componente curricular de Estágio Supervisionado II – Língua Inglesa, no primeiro semestre de 2023, com a finalidade de propor um diálogo entre os textos lidos neste componente curricular e em outros e as experiências vivenciadas nos estágios .

Ainda que em graus diferenciados, os relatos sugerem que a maioria dos alunos iniciam as práticas de estágio sem um discernimento claro sobre língua e linguagem, como visto na última seção do texto. Assim, a leitura, interpretação e discussão de documentos que orientam a prática docente na Educação Básica se mostra aquém do desejado no curso, em componetes curriculares que não estejam categorizados como “grupo de formação pedagógica”, o que naturaliza a dicotomia teoria e prática, no referido curso.

Levando em consideração as ideias apresentadas por Oliveira (2014), com as questões sobre o que é ensinar, o que aprender e o que é método, criticamos algumas práticas baseadas em mitos e ideologias hegemônicas na prescrição e realização da formação em Letras – Inglês da UEVA, que podem refletir negativamente na docência agenciadora. Concluimos, portanto, que a formação de professores não deve se basear apenas na acumulação de informações, mas sim na reflexividade crítica sobre as práticas e na reconstrução contínua da identidade pessoal.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (Trad. Paulo Bezerra.). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1963]2006.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). Brasília: MEC, 2018. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Último acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CP2/2019* – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Último acesso em: 13 jul. 2023.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva *et al.* (Orgs.). *Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos Multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

HEATH, Shirley B.; STREET, Brian V. *On ethnography: approaches to languages and literacy research*. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.

KUMARAVADIVELU, Bala. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n.4, 2001.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding language teaching: from method to post method*. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LIMA, Diógenes C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LINS JR., José Raymundo F. *Educação linguística e formação de professores de línguas crítico-reflexivas: uma análise dos discursos de licenciandos do curso de Letras da UEVA*. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Linguística. CCHLA/UFBA, João Pessoa, 2019.

LINS JR., José Raymundo F. O currículo de formação de professores de línguas: entre o prescrito e o realizado. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, p. 1-25, 2023.

LINS JR., José Raymundo F.; MORAES, Rozania. Produção escrita e letramentos acadêmicos: o diário de leitura e a profissionalização de professores de língua inglesa. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 15, n. 1, p. 52-74, 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinada*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Oito questões teóricas básicas. In: OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 20-71.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Outras maneiras de ler o mundo. In: Fundação Telefônica. *Educação no Século XXI: multiletramentos*. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. p. 7-11.

SETZER, Valdemar W. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*. São Paulo: Editora Escrituras, 2001. (Coleção Ensaio Transversais, V. 10, versão eletrônica).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHETZER, Heidi; WARSCHAUER, Mark. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Orgs.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000. p. 171-185.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOBRAL. *Projeto pedagógico do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa*. Sobral: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2022a.

SOBRAL. *Projeto pedagógico do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa*. Anexo II: Ementas. Sobral: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2022b.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002]2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. (Trad. Daniel Grassi.). Porto Alegre: Bookman, 2001.