



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS**  
Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a  
Universidade

**GISELE DIAS DE OLIVEIRA CARNEIRO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS COM INGLÊS DA  
UFBA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA**

Salvador/BA

2021

**GISELE DIAS DE OLIVEIRA CARNEIRO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS COM INGLÊS DA  
UFBA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Meira Veras  
Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira

Salvador/BA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Carneiro, Gisele Dias de Oliveira  
A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS COM INGLÊS  
DA UFBA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA /  
Gisele Dias de Oliveira Carneiro. -- Salvador, 2021.  
74 f.

Orientadora: Renata Meira Veras.

Coorientadora: Fernanda Mota Pereira.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton  
Santos, 2021.

1. Formação Docente. 2. Estágio Supervisionado. 3.  
Curso de Letras com Inglês da UFBA. 4. Universidade.  
I. Veras, Renata Meira. II. Pereira, Fernanda Mota.  
III. Título.

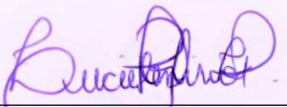
GISELE DIAS DE OLIVEIRA CARNEIRO

**“A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS COM  
INGLÊS DA UFBA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO  
DA PRÁTICA”**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de setembro de 2021.

**Banca examinadora**



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucielen Porfirio (UFBA)



---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Fabiano Silvestre Ramos (UFBA)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flavia Goulart Rosa (UFBA)

## DEDICATÓRIA

A Deus, meu Senhor e guia, que me sustentou todo o tempo.  
A, meus maiores incentivos, Nathalia, Beatriz e Luiza, filhas amadas.

## AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

A Deus, primeiramente, por ter me dado a grande oportunidade de estudar e ter a chance de realizar grandes conquistas em minha vida.

A memória de meus pais, meus maiores incentivadores ao longo do caminho, por terem sempre acreditado em meus sonhos e objetivos e, de todas as maneiras me apoiar.

Ao meu esposo e filhas, que durante todo o processo foram incríveis, e cada um à sua maneira soube acolher minhas inseguranças.

A toda minha família, em especial a cada um de meus irmãos, Samea, Rudiney, Romuel, Junior e Rafael, que sempre foram meu refúgio e alento nos momentos mais difíceis.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup>. Renata Veras e Prof.<sup>a</sup>. Fernanda Mota, que me auxiliaram, me acolheram e me fortaleceram nessa caminhada para que esta obra fosse concluída de maneira satisfatória.

Aos professores dos componentes de Estágio Supervisionado I e II do curso de Letras com Inglês da UFBA pela confiança em abrirem suas salas de aula e suas práticas.

Ao programa de apoio a Pesquisa da Bahia, FAPESB, pelo apoio financeiro e sobretudo pelo estímulo proporcionado pela seleção de meu projeto.

Às minhas amigas queridas, D. Maria Freuler, Daise, Henari e Dimiralva, por cada palavra de incentivo e de apoio.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conquista e realização desse sonho, meu muito obrigada.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. (FREIRE, 2021: 108)

CARNEIRO, Gisele Dias de Oliveira. **A Formação Docente no curso de Letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática.** Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa e exploratória, tem como objetivo analisar a formação docente oferecida pelos cursos de licenciatura em Letras com Inglês da UFBA, tendo em vista as proposições das políticas públicas. Para isso, essa pesquisa, realizada a partir da elaboração de uma coletânea de artigos que versam em torno dessa questão, se dividiu em três produtos: o primeiro, com o intuito de abordar as questões contemporâneas na formação de professores de inglês, discute a pedagogia do pós-método como uma alternativa possível para o atendimento às demandas sociais na formação de professores, bem como amplia a reflexão sobre o compromisso social que o ensino de inglês tem com a formação de professores críticos e atuantes na sociedade. O segundo, realizado a partir de uma análise documental, ao estabelecer um paralelo inicial entre as concepções de ensino advindas dos documentos reguladores e das teorias que embasaram este estudo, mostrou como o discurso dominante, a formação, não determinada, da verdade, mas condicionada aos fatores implícitos e subjacentes a ela tendem a direcionar a prática. O terceiro, por fim, revelou que o uso de princípios claros como a reflexividade e a criticidade, associadas a estratégias docentes centradas no aluno, bem como a presença de um suporte teórico apropriado, fortalece e enriquece a aprendizagem na construção de uma prática coerente e implicada como o mundo à sua volta. Os resultados desse artigo também contribuíram para reafirmar o lugar do componente estágio supervisionado como uma ferramenta importante de superação da relação dicotômica da teoria com a prática. Todas as discussões e análises implementadas seguiram a perspectiva de uma abordagem centrada no aprendiz por uma formação crítica.

**Palavras-chave:** Universidade; Letras; Inglês; Formação docente; Estágio supervisionado.



CARNEIRO, Gisele Dias de Oliveira. **A Formação Docente no curso de Letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática.** Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## ABSTRACT

This thesis, with a qualitative and exploratory approach, aims to analyze the Teaching Practicum Courses offered by the Letras with English Undergraduate Program at UFBA, in view of the propositions of public policies. For this purpose, this research, carried out from the elaboration of a collection of articles that deal with this issue, was divided into three products: the first, in order to address contemporary issues in Teacher Education, discusses the post-method pedagogy as a possible alternative for meeting social demands in teacher education, as well as broadening the reflection on the social commitment that English teaching has with the education of critical teachers who are active in society. The second, carried out from a documental analysis, by establishing an initial parallel between the teaching conceptions arising from the regulatory documents and the theories that supported this study, showed how the dominant discourse, the formation, not predetermined, of the truth, but conditioned the implicit and underlying factors, tend to direct the practice. The third, finally, revealed that the use of clear principles such as reflexivity and criticality, associated with student-centered teaching strategies, as well as the presence of appropriate theoretical support, strengthens and enriches learning in the construction of a coherent and interwoven with the world around them. The results of this article also contributed to reaffirm the place of the Teaching Practicum course as an important tool to overcome the dichotomous relationship between theory and practice. All discussions and analyzes implemented followed the perspective of a learner-centered approach through critical training.

**Keywords:** University; Letras; English; Teacher Education; Teaching Practicum.

## LISTA DE ABREVIATURAS DE PALAVRAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Franca
LI	Língua Inglesa
PNE	Pacto Nacional pela Educação
PPGEISU	Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIFACS	Universidade Salvador
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 - APRESENTAÇÃO</b>	12
<b>2 - INTRODUÇÃO</b>	13
<b>3 - QUESTÃO DE PESQUISA</b>	14
<b>4 - OBJETIVOS</b>	15
<b>4.1 - OBJETIVO GERAL</b>	15
<b>4.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	15
<b>5 - METODOLOGIA</b>	15
<b>6 - PRODUTOS DA DISSERTAÇÃO</b>	18
<b>6.1 - Questões contemporâneas na formação de professores de inglês</b>	18
<b>6.2 - Transgredindo a ordem da globalização no Ensino de Inglês no Brasil: Um olhar analítico sobre a BNCC</b>	29
<b>6.3 - O Estágio Supervisionado como prática para a formação docente: Um estudo de caso no curso de Letras com Inglês da UFBA</b>	50
<b>6 - CONCLUSÃO</b>	67
<b>7 - REFERÊNCIAS</b>	71

## 1 - APRESENTAÇÃO

Ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25)

Sou Gisele, mulher branca, mãe de três lindas meninas, brasileira, professora de inglês da educação básica de uma escola pública do interior da Bahia, graduada em Letras Vernáculas/Inglês pela UNEB/BA, Especialista em Gramática e Texto pela UNIFACS/BA, pesquisadora e bolsista FAPESB.

Entendo que somente pela educação a esperança se renova e se faz possível. Movida pelas constantes inquietações e desafios encontrados no meu contexto diário de trabalho, venho trabalhando pelo desejo de problematizar e transformar o conhecimento em boas possibilidades de ações em prol daqueles que ainda não o possuem. Além disso, pelo mesmo sentimento e desejo de transformar a realidade que nos cerca, apresentada pelas palavras de hooks (1994, 2010), acredito que é tempo de, além de reforçarmos nossa esperança, buscarmos a ressignificação do que a universidade tem de melhor para nos oferecer: o conhecimento que transforma, que salva, que liberta.

Por isso mesmo, faço parte da linha de pesquisa nº. 3 - Gestão, Formação e Universidade do PPGEISU, pois discute aspectos relativos à reflexão acerca da formação docente oferecida pela instituição de ensino superior, que, neste caso, terá um recorte direcionado para a licenciatura em Letras com Inglês, por estar diretamente ligada ao meu contexto de interesse.

E como resultado, este trabalho está estruturado em formato *multipaper*, modelo em consonância com o regimento do PPGEISU (Resolução nº 01/2018), além de ser adotado por diferentes programas de pós-graduação. Duke e Beck (1999) propõem se pensar em um modelo alternativo de produções acadêmicas que tanto auxiliem na preparação dos estudantes de pós-graduação para os formatos mais comuns de publicações, tanto quanto permitam uma ampla divulgação dos conhecimentos produzidos, visto que as produções monográficas tradicionais têm se demonstrado de curto alcance para o público em geral. Esse trabalho é composto por três produtos, artigos, que contemplam como objeto de estudo: a formação docente oferecida pela universidade, com vistas nas proposições de políticas públicas. Todos os artigos

foram elaborados por mim, mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, sob a supervisão das orientadoras durante todo o período compreendido de estudo.

## **2 - INTRODUÇÃO**

Na educação, sempre houve a esperança de dias melhores, de um futuro mais comprometido com a mudança social e da vida de muitos. Infelizmente, nos últimos tempos, essa esperança tem perdido forças devido ao grande abismo cada vez maior entre a sociedade e as instituições públicas de ensino. Jogadas ao descrédito, estas instituições, em especial a universidade, têm sido alvo de muitas críticas e ataques que acabam por desconstruir o papel social e formador que desempenha no meio social.

Por ser a universidade este espaço legitimado de produção de conhecimento em suas dicotomias e contradições, é também o lugar para a inovação dos saberes em seus mais variados direcionamentos. Isso se dá principalmente pelo fato de sua função estar relacionada com a promoção de inovações ou reconfiguração do conhecimento já existente, em ampliar visões, ressignificar ações e desvelar barreiras para a proliferação de sementes que dignificam uma prática alinhada capaz de transformar a realidade em torno dela.

Consequentemente, a universidade pode ser considerada um espaço para constituição e fortalecimento de uma prática docente coerente e alinhada com as desafiadoras demandas deste tempo. Nesse sentido, levando em consideração a exigente demanda global de saberes e competências da atualidade, o destaque para a necessidade de ensino de línguas estrangeiras vem sendo cada vez maior no mundo contemporâneo. O inglês, especificamente por sua característica intercultural assumida nos últimos tempos, tem sido objeto de uso e desejo de muitos que almejam e/ou precisam comunicar ou informar-se através dele. Com isso, faz-se preciso compreender a real dimensão da necessidade de se aprender essa língua e as questões formativas do profissional que cercam esse contexto.

Contrapondo a demanda de aprender uma nova língua, está a realidade encontrada nas salas de aula de Língua Inglesa (LI), que enfrentam o desprestígio escolar, marcado não somente pela inexpressiva carga horária da disciplina, ou pela

desvalorização desta como conhecimento a ser compartilhado, mas também por uma prática docente muitas vezes despreparada para os desafios em sala de aula, seja pelo domínio da língua, seja por uma atuação profissional marcada por escolhas metodológicas pautadas em um ensino tradicional ou pela falta real de condições físicas ou materiais para seu funcionamento (FRAGOZO, 2011). Nesse contexto, esta última, a prática docente, tem sido constituída ao longo dos tempos sem conseguir de fato efetivar uma proposta de ensino de qualidade para todos. Isso acaba por corroborar com a ideia de que a distância impetrada entre teoria e prática (GATTI, 2013; BARRETO, 2015; PAIVA, 2003) se faz presente e preponderante nesse meio.

Diante desse contexto, pretendo propor uma reflexão em torno do ensino de inglês na contemporaneidade a partir das políticas educacionais públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de LI, além do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras com Inglês na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dessa forma, através desse estudo tenciono a garantia de espaços reflexivos em torno da formação docente oferecida pelo ensino universitário, através de um processo de desmistificação de (pre)conceitos em torno do ensino de LI. Para desvelar a relação teórico-prática desse contexto, defino como campo de estudo a Universidade Federal da Bahia, um potencial formador acadêmico e profissional, já que, atualmente, conta com duas formações nessa área: Letras Vernáculas e Língua Inglesa. O primeiro habilita os egressos para o ensino de português e inglês no ensino fundamental e médio e é ofertado no turno diurno. O curso de Letras com língua inglesa habilita para o ensino da Língua Estrangeira referida, no ensino fundamental e médio, e é ofertado no turno diurno e noturno.

### **3 - QUESTÃO DE PESQUISA**

- De que maneira está estruturado o curso de formação de professores no Curso de Letras Inglês na UFBA para o atendimento às demandas expressas nas políticas educacionais vigentes para Educação Básica?

## 4 - OBJETIVOS

### 4.1 - OBJETIVO GERAL

- Analisar a formação docente oferecida pelo curso de licenciatura de Letras com Inglês da UFBA, tendo em vista as políticas educacionais públicas para o ensino de línguas no Brasil.

### 4.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Discutir a formação docente em Língua Inglesa na perspectiva do pós-método.
2. Analisar os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas no Brasil;
3. Investigar a relação teórico e prática do estágio supervisionado na formação docente do curso de Letras Inglês da UFBA;
4. Descobrir quais estratégias utilizadas pelos formadores para preparar os graduandos para o ensino de LI na Educação Básica;

## 5 - METODOLOGIA

Tencionando a promoção de espaços amplamente reflexivos acerca da construção docente promovida pelos Cursos de Licenciatura em letras com inglês na UFBA, apresento como abordagem deste estudo a pesquisa qualitativa, justamente por esta buscar referências na subjetividade das relações sociais, significando-as em suas crenças, valores e atitudes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Por ser este trabalho realizado em formato de coletânea de artigos, os procedimentos metodológicos adotados para a produção de cada um foram distintos, devido aos objetivos que cada um atendia.

O primeiro produto se trata de um capítulo de livro publicado na coletânea *Formação Docente para Ensino Básico e superior na contemporaneidade*, que, a partir de uma revisão bibliográfica, visa discutir a formação docente do professor de inglês sob o viés do pós-método.

O segundo produto é um artigo que visa desenvolver uma reflexão em torno das concepções políticas e pedagógicas de acordo com o documento normativo oficial que orienta o ensino de LI na Educação Básica: a BNCC. Esse estudo foi realizado a partir de uma pesquisa documental, que, conforme Godoy (1995), é um instrumento de investigação de origem diversificada, sem tratamento analítico, que se mantém inalterado ao longo dos tempos, sem intenção de fornecer dados às investigações sociais, porém revela-se como uma importante fonte de dados. Tal análise foi realizada com base na perspectiva foucaultiana do discurso sistematizada por Willig (2008) e organizada em seis etapas. Com o intuito de analisarmos as construções discursivas que condicionam os fatores determinantes para o fazer pedagógico do ensino de LI propostos para a EB no Brasil, o objeto de análise foi a BNCC, com foco na área de LI, por ser este o documento normativo vigente que orienta as modalidades de ensino nessa etapa.

Por fim, buscando respostas aos últimos objetivos específicos, para o terceiro produto da dissertação, apresentado sob forma de artigo, foi realizado um estudo de caso, por este permitir que o objeto do estudo seja examinado dentro de seu contexto. Estando a pesquisadora submersa em seu campo de estudo, ela consegue, no enfoque multirreferencial proposto pela etnografia escolar, abarcar a incompletude do objeto em suas singularidades, apresentando-se como um contraponto fundante aos saberes fechados das fragmentações dos recortes objetivos e positivistas (BARBOSA; BARBOSA, 2008).

Sendo assim, para esse estudo de caso, utilizei a observação participante como ferramenta, pois, esta propõe a captação de dados a partir de uma observação sem restrição, na sua forma natural de acontecimento. “A observação permite descrever o que vemos, mas também faz emergir questões (que serão exploradas nas entrevistas) sobre o que procuramos compreender das representações, do simbólico, das relações sociais, das interações lógicas, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 101)

Dessa maneira, de acesso rápido aos dados, que auxiliarão no alcance multifacetado da realidade e das situações do contexto pretendido, a observação contou com o auxílio do diário de campo. Este instrumento de anotações permitiu tomar notas, fazer observações e refletir acerca da realidade encontrada. Foram também analisadas as ementas, os programas, assim como diários de campo produzidos durante as observações acerca do processo formativo docente desses futuros profissionais.



Assim, esse Estudo de Caso se debruçou em torno das disciplinas de Estágio Supervisionado I (LETB28) e Estágio Supervisionado II (LETB29), de caráter teórico e prático, do referido curso. Com base nesses elementos, foi possível perceber se a relação teórico e prática presente na abordagem docente destes componentes curriculares consegue oferecer ao graduando um contexto formativo que favoreça processos reflexivos acerca de sua futura prática, sobretudo na provocação de um olhar mais implicado sobre ser professor.

### **Aspectos Éticos**

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (CAAE: 30161420.9.0000.5531 – Parecer n. 4.066.947). Todos os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes garantiu o anonimato da participação, mas que autorizou as citações delas, no decorrer da investigação. Informo que os dados extraídos dos professores ficarão mantidos em posse do grupo de pesquisa por até 5 anos após a finalização do estudo.

## **6 - PRODUTOS DA DISSERTAÇÃO**

### **6.1 - Questões contemporâneas na formação de professores de inglês**

Referência: Pereira, Fernanda Mota, Carneiro, Gisele Dias de Oliveira, Veras, Renata Meira. Questões contemporâneas na formação de professores de inglês. Em: Veras, Renata Meira, Figueredo, Wilton Nascimento (orgs.). Formação docente para o ensino básico e superior na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2020.

**Gisele Dias de Oliveira Carneiro**

Fernanda Mota Pereira

Renata Meira Veras

## **INTRODUÇÃO**

Ao refletir sobre o tema “questões contemporâneas na formação de professores de inglês”, que dá título a este capítulo, acionam os assuntos outrora silenciados no campo do ensino e que dizem respeito às reivindicações de grupos historicamente subalternizados. Esses assuntos se afinam com as reflexões da Linguística Aplicada, em especial, a Linguística Aplicada Crítica, em virtude da articulação entre o ensino e aprendizagem de línguas e questões sociais.

A menção à Linguística Aplicada se deve por ser essa a área do saber que versa sobre os estudos relativos ao ensino e aprendizagem de língua materna ou estrangeira, entre outros assuntos que envolvem pesquisas sobre língua e identidade, e, por ser o campo no qual se sedimenta, na área de Letras, o insumo acadêmico que subsidia a reflexão teórica e a prática de professores. Desse modo, a formação de um professor de língua estrangeira - foco deste capítulo - perpassa, inevitavelmente, pelos estudos no campo da Linguística Aplicada e a retroalimenta ao deslocar a dicotomia teoria e prática, pois se sabe que muitas das pesquisas realizadas nesse campo do saber partem de situações identificadas na prática docente.

Apesar de haver um empenho na contemporaneidade para pensar a relação entre teoria e prática como dinâmica, professores não são comumente vistos como sujeitos que produzem as teorias das quais se revestem para planejarem e

ministrarem suas aulas. A dicotomia que assinala a relação teoria e prática (KUMARAVADIVELU, 2003; BROWN, 2000) ainda se faz notar e revela um olhar de desprestígio em relação à prática docente. Esse desprestígio é extensivo à própria Linguística Aplicada, que é considerada, pelo senso comum, uma área que coloca em prática o que é desenvolvido enquanto teoria pela Linguística.

A ciranda de desprestígio que incide sobre a área de ensino de línguas não é aleatória assim como não é contingencial o uso desta imagem. A ciranda sugere a noção de círculo e, no mesmo eixo semântico, ciclo. Nesse sentido, é uma imagem representativa do caráter cíclico de visões negativas em torno do ensino que resulta em desprestígio em relação ao papel do professor. Esse desprestígio é percebido, por exemplo, na hierarquização vislumbrada na comparação entre professores da educação básica e superior. Aos segundos, confere-se o status de pesquisador e produtor de conhecimento, o que comumente não é conferido aos professores de ensino fundamental e médio. Além disso, esse modo de pensamento que hierarquiza e opera na linha da inferioridade ou superioridade encontra-se na base da configuração das epistemologias que orquestram a produção de saberes no campo de formação de professores e que se alinha com as epistemologias do Norte Global.

Para quebrar esse ciclo e imprimir um modo de pensar e fazer educação de forma a promover emancipação e rumos marcados pela diversidade que inclui, potencializa e traduz variados matizes culturais, é necessário primar por uma epistemologia do Sul. (SANTOS, 2010). Nela, despontam temas que dissolveram as bordas da Linguística Aplicada para que essa chegasse às margens. Dessa subversão que permite uma versão diferenciada de ensino emergem temas, a serem tratados aqui, que envolvem a importância de ensinar língua inglesa imbricada em assuntos de relevância social que não desconsideram o contexto a que pertencem os sujeitos que a falam e as demandas relativas à construção de uma sociedade pautada em princípios de solidariedade. (LOPES, 2006). Aliam-se a esse tema a pertinência de pensar práticas de ensino que priorizem o uso de recursos, temas, variedades que escapem ao imaginário delineado por uma retórica colonialista e ao encapsulamento imposto pelo ensino orientado pela escolha de um método específico e, frequentemente, alheio às necessidades dos aprendizes.

Os temas elencados serão tratados nas subseções seguintes, compondo três motes principais, orientados pelo objetivo de abordar questões contemporâneas na formação de professores de inglês.

## **Do método ao pós-método: uma transição necessária para contemplar demandas sociais na formação de professores**

Em suas reflexões sobre método, o pensador indiano Kumaravadivelu (2003) delineou três categorias para classificar os diferentes tipos de método. As categorias são: métodos centrados na língua; métodos centrados no aprendiz; e métodos centrados na aprendizagem. Embora essa divisão possa ter seus limites problematizados em virtude de sobreposições entre métodos que seriam classificados em categorias diferentes, essa classificação promove uma reflexão sobre o caráter lacunar da escolha de um único método ou de métodos análogos para o ensino de língua estrangeira, haja vista a impossibilidade de abarcar nele(s) os variados tons que compõem o painel do ensino de línguas estrangeiras. Afinal, ao se pensar em tal painel, é imprescindível considerar a língua que se ensina, os aprendizes e o próprio processo de aprendizagem.

Diante da impossibilidade de uma Pedagogia centrada em um método para abarcar a complexidade do ensino de língua estrangeira, Kumaravadivelu (2003) propõe uma Pedagogia do pós-Método alinhada ao que denomina de Macroestratégias. O pós-Método refere-se a uma prática e abordagem de ensino que não se atenha a um método exclusivo e que estejam atentas ao que ele define como três parâmetros: particularidades do contexto em que se encontram os aprendizes dentro e fora de sala de aula, considerando suas idiossincrasias no processo de escolha de materiais, assuntos e estratégias de ensino. O segundo aponta para a relação que deve ser estabelecida entre teoria e prática em que os professores não mais se limitam a serem reprodutores de um saber produzidos por teóricos alheios à sua realidade; o terceiro parâmetro, de inspiração freireana, refere-se à importância de considerar as implicações políticas e sociais da educação. As macroestratégias, por seu turno, traduzem os princípios que fazem parte desses parâmetros e que encontram ressonância em variados métodos ao longo da história do ensino de inglês. Entre as macroestratégias, citam-se, por exemplo, a ampliação da participação dos aprendizes, a promoção da autonomia, o ensino integrado de habilidades, a atenção a questões culturais através da conscientização e o ensino de assuntos que abordem temas sociais.

É possível notar nas Macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003) procedimentos e objetivos que se alinham com métodos que as antecedem. Como exemplo, cita-se a primeira Macroestratégia: “facilitar a negociação na interação [...] ativar heurística intuitiva [...] e promover consciência sobre a língua. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 39, *tradução nossa*). Essas três macroestratégias, entre as dez citadas pelo autor, podem ser facilmente relacionadas às três categorias de método mencionadas.

A primeira macroestratégia apresenta forte relação com a guinada que ocorreu na história de ensino de língua inglesa com a ascensão do método comunicativo, considerado um método centrado no aprendiz, que tinha como um dos seus principais propósitos promover situações de prática de inglês em que o aprendiz interagisse negociando significados sem uma forte ênfase em correção, mas, sim, no desenvolvimento da fluência e ampliação da comunicação (LARSEN-FREEMAN, 2000). A segunda, por sua vez, reforça a importância da intuição e da exposição a um grande insumo, remontando aos métodos que privilegiam o processo de aprendizagem sem que o professor tenha amplo controle sobre os insumos aos quais os aprendizes têm acesso e que compõem o que precisam saber para se comunicar. Essa premissa alinha-se com a abordagem natural, de acordo com a qual, muito do que faz parte do repertório do aprendiz de língua estrangeira ocorre de forma espontânea e, para aprender, é necessário ter acesso a um insumo que seja superior ao nível do aprendiz (BROWN, 2000).

A correlação entre as macroestratégias e os métodos que as antecedem enuncia o empenho teórico feito por Kumaravadivelu (2003) para contemplar princípios advindos de uma história de métodos marcada por transições. Essas transições foram motivadas pela tentativa de preencher lacunas entre os métodos que surgiam em resposta a um aspecto não contemplado no método anterior e que se considerava fundamental para o processo de aprendizagem em estágios posteriores devido às mudanças em relação à concepção de língua e das questões cognitivas atuantes no ato de aprender.

A contribuição de Kumaravadivelu se expande para a reflexão sobre a importância de abordar temas de relevância social e a atenção a questões culturais. Esses dois itens que fazem parte de duas de suas macroestratégias representam uma inovação em relação ao conjunto de princípios que perfizeram a história dos métodos do método de tradução e Gramática ao método comunicativo.

O deslocamento da noção de Método e a emergência de macroestratégias poderiam abrir caminho para pensar questões sociais no ensino de inglês. Por mais que um método seja delineado para contemplar as demandas locais dos sujeitos que participam do contexto de ensino-aprendizagem, o fato de ser definido com base em pressupostos universalistas e, portanto, generalizantes, não abre espaço para se pensar o local de forma ampla e atenta. As macroestratégias, por sua vez, redirecionam o foco do ensino para as necessidades dos aprendizes. Além disso, elas não precisam ser, necessariamente, aplicadas em blocos e, dada a abertura de sua natureza, permitem a criação de novas macroestratégias e diferentes matizes que podem ser expressos nela. Nesse aspecto, elas se diferem da noção de método, que pressupõe a aplicação fidedigna de técnicas para que seja garantida a sua efetividade.

Para a autora norte-americana, Diane Larsen-Freeman (2000), as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu são um método. Não é difícil entender a posição de Larsen-Freeman em relação a isso. Sendo autora de um dos livros mais consumidos no campo de formação de professores, *Techniques and Principles in Language Teaching*, que apresenta um amplo panorama de variados métodos, é compreensível que a autora veja como método as mais diversas estratégias de ensino e propostas pedagógicas, pois o método faz parte de uma orientação que rege seu olhar em relação ao que ocorre em sala de aula e que se insere no que se pode conceber como prática pedagógica. Esse olhar também assinala uma forma de pensamento muito alinhado com as epistemologias do Norte (SANTOS, 2010) e com o discurso da modernidade (SANTOS, 2013; BAUMAN, 1999), que operam sob a lógica da classificação e do espelhamento. Kumaravadivelu é indiano e opera sob uma lógica do Sul ao pensar o ensino fora do encapsulamento característico de um modo *top-down* de pensar a educação, afinada a preceitos voltados à homogeneização e apagamento de diferenças, sobretudo aquelas advindas de questões sociais.

Em reta linha com Kumaravadivelu, o australiano David Nunan (1999) também está atento ao contexto em que a aprendizagem ocorre e reconhece diferentes tipos de educação, em especial aqueles que escapam a uma lógica ocidental e, sobretudo, eurocêntrica. No que se refere a essa lógica, acionamos duas imagens que permitem pensá-la em contraste àquela impressa pela proposta de Macroestratégias ou de um ensino que esteja relacionado ao contexto social do aprendiz e considere seus saberes como parte do escopo do que deve fazer parte da Educação. Essas imagens

são discutidas por Félix Guatarri e Gilles Deleuze (1995-1997), em *Mil Platôs*, são elas: a raiz e o rizoma. A primeira imagem, a raiz, simboliza o conceito de método e sua forma hierarquizada e linear de constituição, enquanto o rizoma poderia ser associado às Macroestratégias por não definir a superioridade de uma macroestratégia em relação às demais e formarem uma rede em que cada ponto se movimenta dinamicamente nela.

É possível pensar que essa forma rizomática de conceber o ensino tem forte relação com a forma como se configuram os saberes do Sul. Esses saberes apresentam um caráter que não se limita nem se define em uma norma e abarca as mais diferentes formas de construção do conhecimento bem como conhecimentos, anseios e modos de existência que escapam a lógicas normatizadas. (LOPES, 2006). Nesse exercício de teoria e prática, a formação de professores desloca-se de um treinamento em técnicas de ensino alinhadas a variados métodos para uma formação crítica e política que se interessa pelas margens e pelo centro e se volta ao descentramento para que haja possibilidades plurais não hierarquizadas de se pensar o saber.

Entre os outros objetivos que norteiam a transição do método ao pós-método para contemplar demandas sociais na formação de professores, figura a humanização do processo de ensino aprendizagem. Tal humanização requer que professores e aprendizes sejam vistos como sujeitos que possuem um corpo (PENNYCOOK, 2006; HOOKS, 1994) sujeito a afeições e afecções e que o esforço encenado em sala de aula sirva para construir uma sociedade em que o exercício do aprender uma língua estrangeira seja também de aprender a lidar com a diversidade com uma postura de respeito, compreensão e solidariedade, sobretudo em relação a sujeitos cuja história é marcada pela violência física ou simbólica por terem modos de existência não normatizados.

Entre temas pertinentes à formação de professores, destacamos questões de relevância social, que variam de acordo com cada contexto de aprendizagem. Traremos algumas propostas para abordar essas questões na formação de professores de língua inglesa na seção seguinte.

### **Propostas para contemplar demandas sociais na formação de professores**

Um dos objetivos mais frutíferos para a formação de professores de idiomas é o desenvolvimento do pensamento crítico aliado à consciência social. A pensadora afro-americana bell hooks<sup>1</sup> (1994, p. 7, tradução nossa) define o pensamento crítico através da menção ao que considera ser o seu ponto fulcral: “o desejo de conhecer – entender como a vida funciona”. Parte da prolífica produção de bell hooks se dedica a pensar em formas de desconstruir a estrutura hierarquizante existente nas aulas que reserva aos aprendizes um papel passivo e promover uma forma de ensino transgressiva que resista e problematize estruturas de poder voltadas ao silenciamento e apagamento da diversidade.

A autora declara explicitamente as ressonâncias das reflexões do pensador brasileiro Paulo Freire em seu projeto ético de pensar a educação. É facilmente possível identificar tais ressonâncias e conceber as propostas de hooks como atravessadas pelas questões que perfazem a *Pedagogia do Oprimido*. (FREIRE, 2006)

*Pedagogia do Oprimido* (2006) contempla alguns aspectos fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas atentas a demandas pautadas em questões de classe social. Entre eles, destacamos a formação do professor como pesquisador ou investigador, que se debruça sobre a realidade social dos aprendizes e recolhe dela o insumo que fará parte dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. A pesquisa, para Freire, seria desenvolvida a partir da imersão do professor na comunidade à qual os aprendizes pertencem em cujas interações seriam feitas anotações sobre palavras, expressões, modos de ser e conhecer, que seriam usadas em sala de aula de forma que o aprendiz construísse uma identificação com os conteúdos aprendidos.

As reflexões de Freire denotam que o ato de aprender pode ser potencializado quando o aprendiz vislumbra a relação existente entre sala de aula e seu entorno social. Ao trazer esse entorno, outra forte contribuição vem à baila: o aprendiz se percebe também como sujeito provido de conhecimento e esse fator opera um empoderamento no aprendiz, que não mais se concebe como passivo diante do processo de aprendizagem. Ao se falar em empoderamento do aprendiz, essa noção passa por uma atualização ao ser aplicada ao pensamento freireano, mas a ele se afina por ser ele um dos pensadores que ergue a discussão acerca das relações de

---

<sup>1</sup> A autora solicita que seja citada em letras minúsculas por defender que ela não se reduz a um nome.



poder que regem a educação e que reservam aos sujeitos subalternizados um tipo de aula que reforça a subalternização já observada em sociedade pela forma hierarquizante como os saberes são abordados.

As contribuições de Freire tomam a cena de reflexões na área de educação e comumente são acionadas ao se pensar em letramentos. É importante pontuar, contudo, que a epistemologia desenvolvida por Freire pode ser articulada aos mais diversos propósitos de ensino, incluindo o ensino de inglês, uma língua de forte herança imperialista e atravessada por propostas que a instauram como alternativa única ou primeira ao se pensar em aprender língua estrangeira.

Seguindo a lógica freireana, para trazer à baila questões sociais, se faz necessário acionar elementos presentes no cotidiano dos aprendizes. Para isso, a estratégia de fazer perguntas sobre o tema da aula para ativar o conhecimento prévio permite não apenas para introduzir a aula como também enriquecer a aula com o repertório de conhecimentos dos aprendizes. Desse modo, é igualmente possível promover a construção de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 1994), pois os aprendizes passarão a conhecer mais sobre o universo um do outro.

Sublinhamos a importância do uso do conhecimento prévio em aulas de língua materna, porque, comumente, a ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa com o uso de *functions* (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2000) atribuindo um caráter mais pragmático às aulas que enfatizam a implementação de atividades voltadas para a prática comunicativa da língua sem espaço para reflexões sobre questões sociais.

Na contemporaneidade, a emergência de reflexões em torno da abordagem intercultural ressignificou o ensino ao apontar para a condição dos aprendizes como sujeitos culturalmente implicados e das implicações culturais do uso de uma língua estrangeira. Essa abordagem também possibilitou uma reflexão mais ampla acerca da importância de fomentar atitudes de respeito e compreensão das diferenças.

Não obstante as contribuições da interculturalidade, notamos uma lacuna, inerente a qualquer episteme ou configuração teórico-prática, que se refere a ausência de um debate sobre as implicações sociais, raciais e de gênero. Sabe-se que essas questões fazem parte do que se entende por cultura, mas o ensino para a compreensão das diferenças culturais por vezes não aprofunda as questões relativas aos mecanismos de poder que enrijecem as possibilidades de mudança social por uma sociedade menos desigual.

O ensino, comumente, também ignora práticas racistas que incidem, por exemplo, quando não se aborda o racismo presente nas mais diversas epistemologias e imagens em livros didáticos, entre outros recursos, usados em sala de aula, que dão destaque à cultura branca. Essa ausência é naturalizada porque se convencionou ter o branco como padrão e a própria criação do termo “raça” surge de uma tentativa de categorizar o sujeito que não é branco (MBEMBE, 2014). Por extensão, nem sempre as questões inseridas no âmbito de discursos sobre a importância do respeito mútuo entre culturas dão o devido relevo às questões de desigualdade no campo do gênero e de sexualidade. Não é incomum encontrarmos debates em que se pondera que se a competência intercultural pressupõe o respeito a diferentes formas que estruturam a sociedade, a homofobia em alguns países deveria ser compreendida sob o prisma dos princípios que regem aquelas sociedades. Todavia, essa questão, embora plenamente compreensível do ponto de vista dos paradigmas culturais de cada país, por uma questão ética e social, não é aceitável.

Assim, além de acionar o conhecimento prévio dos aprendizes, é necessário instilar o desejo de questionar imagens e histórias que emergem nos discursos dos aprendizes numa prática constante de indagação sobre a existência ou não de algum preconceito. Essa estratégia pode ser materializada na técnica de perguntar de que contexto algumas crenças e atitudes emergem e ter um exercício de projeção na situação, imaginando como o sujeito se sentiria se estivesse no lugar do outro. Esses exercícios poderiam ser colocados em prática diante dos mais diversos tipos de textos, incluindo os aparentemente “neutros” diálogos nos livros-texto. Desse modo, objetivamos descortinar a gama discursiva atuante na composição de textos que, para além da língua e através dela, ensinam modos de ser e abrir espaços para empatia.

Entre outras estratégias a serem abordadas em sala de aula, mencionamos o uso de materiais que engendrem reflexões sobre temas de relevância social e que também expressem a diversidade da língua inglesa. Entre esses materiais, mencionamos a literatura. (MOTA,2010) Um exemplo, de assunto que pode ilustrar a diversidade linguística é o uso do Black English nas aulas como forma de apresentar aos aprendizes uma variedade da língua inglesa que a desloca da dicotomia do inglês padrão norte-americano e britânico e torna a visão de língua mais orgânica por considerar que essa é moldada pelos sujeitos que a falam.

### **Considerações Finais**

Com o intuito de discutir as implicações com o compromisso social no Ensino de Inglês e enxergando a sala de aula como um espaço necessário para a formação de seres pensantes e atuantes na sociedade, este capítulo desvela a importância de voltar o ensino de línguas para a constituição de uma base sólida de conhecimentos, alicerçados não somente nas teorias linguísticas, mas também no ato de repensar atitudes e valores individuais como forma de empoderamento social com o uso também da língua-alvo.

Assim, pensar em uma formação que vá além das imposições conceituais e ideológicas impostas, é primeiramente desmoronar as construções disciplinares e ressignificar posicionamentos ideológicos de diferentes contextos. (URZÊDA-FREITAS, 2012) Essas reflexões reafirmaram o posicionamento freiriano acerca do papel investigador e pesquisador do professor, que precisará pautar sua prática num ciclo recorrente de “observação, reflexão e ação”, visionados na consciência sócio-política (ABRAHÃO, 2015) e no objetivo maior de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz ancorado na participação social e política da comunidade a qual faz parte.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. V. **Algumas reflexões sobre a Abordagem Comunicativa, o Pós-Método a prática docente.** EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, jan./jun. 2015, p.25-41.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. 1999.

BROWN, HD. **Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy.** San Francisco: Pearson, 2000.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching.** (Yale Language Series). London: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle publishers, 1999, 330 pp.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MOTA, F. **Literatura e(m) ensino de língua estrangeira.** Fólio, Vitória da Conquista, v.2, n.1,p. 101-111, 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 9 jun. 2019.

LOPES, L.P.M. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In* MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

SANTOS, BSS. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, BSS; MENESES, MP. (orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, BSS. Pela mão de Alice. **O Social e o Político na Pós-Modernidade.** Coimbra: Almedina. 9a Edição, 2013.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Educando para Transgredir: Reflexões sobre o ensino crítico de Línguas Estrangeiras/Inglês.* Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012

## 6.2 - Transgredindo a ordem da globalização no Ensino de Inglês no Brasil: Um olhar analítico sobre a BNCC

Artigo a ser submetido para a revista Educação em Questão

**Gisele Dias de Oliveira Carneiro**

Renata Meira Veras

Fernanda Mota Pereira

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo principal desenvolver uma reflexão em torno das concepções políticas e pedagógicas subjacentes no documento normativo oficial que orienta o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva adotada para este estudo documental é a análise foucaultiana do discurso, por esta interessar-se pelo papel da linguagem na construção da vida social dos atores sociais. A análise mostrou que há um discurso imperativo e um outro predominantemente prescritivo que agem, em conjunto, para a defesa de interesses neoliberais na formação de um sujeito ideal global e apto ao atendimento das demandas do mundo do trabalho. O que implica ao docente repensar sua prática, buscando caminhos que os levem por meio de cuidadosas escolhas de abordagens atender às expectativas locais e globais das demandas emergentes.

**Palavras-Chave:** Formação docente; BNCC; análise foucaultiana do discurso;

**Abstract:** The main purpose of this article is to develop a reflection about the underlying political and pedagogical conceptions present in the official document that guides the teaching of the English Language in Basic Education, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In this study the outlook was the foucauldian discourse, because it expresses interest for the role of language in the construction of the actors' social life. The analysis revealed two different lines of thinking: one is imperative and the other is predominantly prescribed. They both work together on behalf of neoliberals interests. The goal is to develop an ideal global person adapted to the labor world. This implies that teachers need to re-think their practices and look for new ways to make wise approaches in order to attend to the global and local demands.

**Keywords:** Teacher education; BNCC; Foucaultian discourse analysis;

### Introdução

Acreditamos que a melhor maneira de se começar este artigo é chamando a atenção para a necessidade de o professor de línguas, em especial o de Língua Inglesa (LI), tomar consciência do papel fundamental que ele tem na luta por uma

educação linguística mais voltada para o mundo em que vivemos, o mundo social. Afinal toda educação transformadora, como a idealizada por Freire (2021), e transgressora (HOOKS, 2013), torna-se capaz de modificar o meio a partir da concepção de que o sujeito não é vazio, isolado, alienado do mundo e pronto para receber depósitos de conhecimentos sem passar pelo crivo da ação e reflexão.

Ao compreendermos que o ensino de uma língua, neste caso, uma língua estrangeira, precisa denotar muito mais que competências e habilidades com as “técnicas” de ensino de modos de falar ou alinhamento de estruturas, nos damos conta que temos uma poderosa ferramenta transgressora da ordem social imposta que busca estabelecer uma única lógica predominante em um mundo tão diverso. Nessa perspectiva, ensinar línguas, especificamente o inglês, pode representar também um poderoso símbolo de resistência, ou até mesmo de reexistência para aqueles que podem encontrar neste ato um caminho eficiente para a garantia de lugares de fala e expressões pelas vidas antes marginalizadas.

Ao considerar o papel de resistência que o ensino de língua inglesa pode ter, acionamos Moita Lopes (2003) em sua afirmação de que o professor precisa tomar decisões claras dos caminhos a seguir. Ele deve fazer escolhas conscientes que, de fato, definam sua trajetória pedagógica dentro dos espaços da sala de aula. Essas escolhas podem trazer a continuidade marginal da prática fragmentada da realidade ou podem promover uma mudança de perspectiva sobre o uso da língua que não se encerra em sua representação linguística, mas se amplia em sua constituição social.

Em vista disso, o ato de engajar-se e implicar-se nesse processo crítico de ensinância de uma Língua Estrangeira (LE), em especial o inglês, amplia a necessidade de se fortalecer no cenário educacional discussões que há muito figuram sem interrupção neste espaço: a qualidade do ensino transmitido, a falta de comunicação entre a teoria e prática e estratégias docentes pautadas em um ensino tradicional. Essa ausência de discussão consequentemente culmina no questionamento acerca da qualidade da formação docente.

Nesse sentido, pressionado pelas discussões e imposições do Pacto Nacional pela Educação (PNE) em 2014, o governo brasileiro definiu metas e estratégias até 2024, que visavam a melhoria do cenário educacional nacional com um olhar atento às necessidades reais da população. Entre elas, as afirmações e confirmações sobre a imprescindibilidade de investimentos na formação docente, bem como sua valorização, inclusão, diversidade ou, pelo menos, assim deveria ser.

Desse modo, tensionando a inclusão cidadã e a valorização profissional, as primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nascem do diálogo mediado entre entidades governamentais e organizações civis, especialmente de educadores, por meio de consultas públicas. Porém, é preciso destacar que a 3ª versão, a homologada, desloca-se desse caráter democrático e institui um outro discurso mais tecnicista e movido por uma lógica neoliberal marcante, principalmente no que tange às línguas(gens) (des)legitimadas (SZUNDY, 2019). Essa constatação leva a refletir sobre como essas escolhas feitas em detrimento de outras podem servir mais uma vez como uma ferramenta mantenedora de uma colonização que persiste e insiste em se fazer presente em nosso meio.

Com o intuito de imprimir uma qualidade homogênea à Educação Básica (EB), por meio do alinhamento dos currículos das escolas públicas e particulares, organizando o que e como ensinar de norte a sul do país, a BNCC emerge nesse ínterim para, como uma tábua salvadora, ajudar na “transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente mais justa” (BRASIL, 2019: 8). Com caráter de documento normativo foi homologada em 2017 (para o infantil e fundamental) e 2018 (para o ensino médio), definindo competências e habilidades a serem desenvolvidas nos contextos escolares nas áreas que compõem o currículo escolar. Por isso mesmo, em meio a essa conjuntura, a BNCC, após sua homologação, passa a compor os mais variados contextos escolares como um documento regulador e obrigatório, com a função de determinar os objetos de conhecimento, guiando a prática pedagógica, bem como a produção de material didático, tornando-se, assim, referência para a elaboração dos currículos escolares pelo país.

Nesse sentido, a despeito da tecnicidade que tem marcado a prática neste componente, como também o insucesso escolar na aquisição desse idioma, é necessário voltarmos o olhar para as implicações resultantes das configurações políticas ideológicas atuais que, se não analisadas e conhecidas pelo professor, podem promover ainda mais o engessamento do fazer docente e o aumento do abismo entre o estudante e o conhecimento.

Em razão disso, muito se tem discutido sobre o lugar ocupado pelo inglês dentro das instituições escolares, em especial, ao ser elevado a um grau de obrigatoriedade, a partir de um determinado nível, onde figura não mais somente o papel de uma língua adicional, mas agora com exclusividade: o de uma Língua Franca.

Em vista disso, movidas a partir da reflexão acerca da dicotômica relação entre teoria e prática existente nos contextos escolares de língua inglesa (PAIVA, 2003; FINARDI, 2014), consideramos importante estudar como o discurso organizado neste documento procura configurar a ação docente em detrimento de um propósito de unificação de saberes a serviço das aprendizagens essenciais<sup>2</sup>. Assim, este estudo tem como objetivo geral desenvolver uma reflexão em torno das concepções políticas e pedagógicas implícitas na BNCC, especificamente na área de Língua Inglesa. É importante ressaltar que esta análise faz parte de uma pesquisa maior que pretende estudar de que maneira está estruturada a formação de professores no Curso de licenciatura em Letras com Inglês na UFBA para o tal atendimento às demandas expressas nas políticas educacionais vigentes para a Educação Básica.

### **Os reflexos da globalização sobre o contexto escolar brasileiro do ensino de Inglês**

Atualmente, o ensino de língua inglesa é regulado, na esfera federal, pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que estrutura o sistema educacional, definindo as relações de importância e obrigatoriedade dentro desse mesmo sistema, bem como, pela BNCC (2019). Esta, como citado acima, é o “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2019, p. 7). Porém, como não há nenhum registro nestes documentos que especifique uma carga horária determinada para esta área, esta passa também a ser organizada com total liberdade pelas instâncias estaduais e municipais, que a seu modo, estabelece seu funcionamento (carga horária, frequência, estratégias metodológicas), contanto que sejam respeitadas as proposições e diretrizes dos documentos acima citados.

Para além destas questões, é importante levarmos em consideração que a promoção do movimento multicultural do conhecimento possibilitado pela hegemonia econômica que experienciamos a partir da globalização, alterou largamente não somente o modo de pensar e agir de toda uma geração, mas também as exigências acerca das competências e habilidades comunicativas que precisam ser dominadas por todos.

---

<sup>2</sup> Termo destacado na BNCC para representar o conjunto de aprendizagens mínimas a serem oferecidas homogeneamente a todos os alunos brasileiros.



Porém, apesar de o inglês ser essa língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada” (BRASIL, 2019: 241), e por isso mesmo, um potente símbolo da tendência cultural homogeneizante global, seu contexto de ensino nas escolas de educação básica não se modificou muito ao longo dos tempos. Dessa maneira, entre os maiores desafios que, ao longo dos tempos, o ensino de LI tem enfrentado são: o fortalecimento do mito de que o Inglês, como língua estrangeira, não passa de uma atividade extracurricular e que por isso mesmo não se aprende nas salas de aulas do ensino regular (PAIVA, 2003; FINARDI, 2014); a falta de políticas públicas que consigam abarcar as emergentes demandas de inserção e manutenção (apoio físico, garantias de acesso e material) dentro dos espaços escolares; a dificuldade de encontrar profissionais preparados e o uso de abordagens ineficientes com ênfase no ensino gramatical e de tradução (PAIVA, 2003; PEREIRA, 2016).

Em consequência disso, o impacto causado ao desempenho escolar (e não só ele) dos alunos nesta área é devastador, tendo como um dos principais resultados o insucesso na aprendizagem do idioma. Em consequência, tal fato tem-se tornado o causador de um verdadeiro desinteresse e/ou até mesmo ojeriza à presença deste componente, o inglês, nestes espaços. Aliado à noção de que trata-se de um idioma inapreensível através das aulas na educação básica, que mais amplamente chegam à maioria da população, tem-se como reflexo um país, como o Brasil, que figura, há muito tempo, em um *ranking* vergonhoso no que tange a fluência nesta língua, como demonstram os dados apresentados pelo EF English Proficiency Index (2019), que classifica o Brasil na quinquagésima terceira posição em nível de proficiência em língua inglesa.

## **Método**

Levando em consideração a subjetividade como forma de compreensão e interpretação dos contextos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), esta pesquisa de abordagem qualitativa é resultado de uma análise documental com base na perspectiva foucaultiana do discurso. Com o intuito de analisarmos as construções discursivas que condicionam os fatores determinantes para o fazer pedagógico do ensino de LI propostos para a educação básica no Brasil, o objeto de análise foi a BNCC, com foco na área de língua inglesa, por ser este o documento normativo vigente que orienta as modalidades de ensino nessa etapa.

## **Análise do documento *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base - componente curricular de Língua Inglesa***

Contemplado a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), este referencial curricular do componente de língua inglesa foi elaborado de maneira coletiva por especialistas da área, contendo 21 páginas, e sendo estruturado em três partes distintas. A primeira delas é composta por um texto introdutório que discorre sobre as concepções político-pedagógicas que orientam as escolhas didáticas a serem adotadas pelas redes de ensino e escolas. A segunda tem como foco a apresentação das seis competências específicas a serem desenvolvidas nos alunos desta área do conhecimento. E, por fim, a terceira apresenta os direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver nesta área nas etapas de Ensino Fundamental (EF) anos finais ao Ensino Médio (EM). É importante destacar que embora haja uma breve discussão acerca do ensino de LI na etapa do EM, as concepções apresentadas retomam e reforçam as construções discursivas apresentadas na etapa do EF anos finais.

Para análise documental, elegemos a vertente foucaultiana do discurso sistematizada por Willig (2008) e organizada em seis etapas. O interesse de cada uma destas etapas detalha-se a seguir: 1) nas *construções discursivas* que tratam da temática voltada para o ensino de LI em contexto escolar; 2) nos *tipos de discurso* que envolvem essas construções discursivas em discursos maiores, direcionando juízos de valor no texto; 3) *na orientação para ação* trazida pelos discursos postos, levando em conta seu caráter funcional; 4) *no estudo dos posicionamentos* que visa esclarecer como o discurso posto posiciona os atores sociais dentro do contexto apresentado; 5) *no estudo das práticas* com foco na observação sobre a maneira como os discursos agem abrindo ou fechando possibilidades de ação; 6) *nas formas de subjetivação possíveis* em que encontramos determinações de existências que organizam esse mundo globalizado apresentado pelo documento.

### **Etapa 1: as construções discursivas**

Esta primeira etapa da análise consiste na identificação das diferentes construções ou objetos discursivos envolvidos na temática de ensino-aprendizagem no

componente curricular de língua inglesa, proposto pela BNCC, com atenção especial para a forma como os argumentos foram construídos. Dessa maneira, o tema objeto de estudo é contemplado através dos seguintes objetos discursivos:

- 1) Engajamento e participação para uma cidadania ativa: A noção de engajamento surge da constatação de que o conhecimento se produz a partir do momento em que todos se tornam sujeitos participativos no processo de construção de saberes e de mundo (FREIRE, 2021; HOOKS, 2013). A noção de engajamento visa ao fortalecimento da ideia de pertencimento a uma sociedade que prima pelo desenvolvimento de competências e habilidades capazes de tornar os indivíduos aptos a desempenharem papéis alinhados com os interesses dessa era globalizadora neoliberal que envolve não só os contextos escolares, mas principalmente nossa sociedade. Com isso, aqueles que não conseguem se incluir neste processo não conseguirão ser vistos como cidadãos atuantes e, muito possivelmente, continuarão às margens de oportunidades de ascensão e mesmo aceitação social.

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa [...] (BRASIL, 2019: 241)

Em vista disso, podemos perceber claramente a presença de uma ligação direta das necessidades apresentadas pelo mercado do mundo do trabalho para com o desenvolvimento de uma cidadania competente e atuante nos moldes dos ideais coloniais neoliberalistas e abordagens estruturalistas. Isso ocorre pela necessidade que estes últimos têm de afirmar suas condições, seus paradigmas como verdades universais, buscando a invisibilização de outros que têm força e potencial para produzir seus próprios conhecimentos (OLIVEIRA, 2018).

Nessa lógica, engajar-se na sociedade contemporânea global-local significa estar em equilíbrio com as demandas expressas pela veloz ação mercadológica e, por isso mesmo, passar a ser representatividade de elementos políticos-culturais adequados para garantias de sociabilidade, inclusão e até mesmo sobrevivência por meio da tão sonhada visibilidade social oferecida pelo uso da referida língua com consequente qualificação para os cada vez mais escassos empregos disponíveis.

2) Interação e mobilidade: A idéia de interação e mobilidade emerge no texto a partir da construção discursiva em torno da globalização<sup>3</sup> como um elemento fundamental de existência numa sociedade que prima pela elaboração de um sujeito ativo para a efetiva participação no mundo do trabalho. Em seguida, é reforçada com base em elementos descritivos e característicos da sociedade atual que, para inserir-se na modernidade/contemporaneidade, afirma-se no fluido desaparecimento/esmaecimento das fronteiras físicas e temporais entre os mais diferentes lugares no mundo. Com isso, busca na adoção do termo Língua Franca (LF) estabelecer uma relação protagonista do ensino de LI no contexto escolar, bem como uma justificativa para o desaparecimento no documento das outras línguas antes também consideradas estrangeiras/adicionais, em prol da funcionalidade conferida por um idioma concebido e imposto como internacional. Nesse sentido, flagramos a concepção de que o aprendizado de um idioma deve estar franqueado à utilidade que possa vir a ter. Diante da ênfase no mercado de trabalho observada na BNCC, notamos, então, que tal utilidade está atrelada ao seu uso para fins neoliberais. Tal atitude destaca ainda mais a necessidade colonial neoliberal de controlar a produção do conhecimento (MIGNOLO, 2018; OLIVEIRA, 2018), fazendo do inglês uma ferramenta de gerenciamento desse mesmo controle, ditando qual a linguagem melhor corresponde ou representa suas relações de poder e interesses.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2019: 241)

Assim, a língua inglesa, neste documento, é tida como a única “língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006: 131) e vista como uma importante chave de acesso a esse novo mundo, a que determina a ordem social dominante, adequando a todos aos moldes definidos para as “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2019: 5).

---

<sup>3</sup> Segundo Kumaravadivelu (2006), globalização é aqui entendida como os mais diferentes processos sociais presentes no mundo que geram e potencializam trocas e interdependências de razões sociais e, consequentemente, econômicas numa escala mundial, capaz de promover interrelações entre o global e o local.

- 3) Interculturalidade: A noção de interculturalidade surge no texto a partir de uma dimensão interativa entre as diferentes culturas relacionadas ao domínio do inglês, dada a ausência das outras línguas estrangeiras, e como estas inter-relacionam-se com a nossa cultura. Configura-se também na proposição do respeito às diferenças do uso que se faz dela a partir de eixos organizadores numa dimensão de conhecimento fragmentado e tecnicizado e não de práticas sociais. Isso demonstra, mais uma vez, como o documento busca manter controle do que e como deve ser discutido nos ambientes escolares, promovendo garantias para a legitimação dos mais diferentes discursos construídos em torno do uso do inglês.

Nesse sentido, pudemos ainda perceber que dada a invisibilidade de temas voltados para as questões das diversidades (etnia, raça, gênero, entre outros), compreende-se um contexto intercultural que visa somente à manutenção e/ou ampliação da ordem social e econômica definida por Walsh (2018) como uma “interculturalidade funcional”. Ou seja, uma condição que perpetua a continuidade afirmativa de valores coloniais, bem como a valorização das grandes culturas ocidentais que transformam suas especificidades locais em globais - um tipo de “localismo globalizado” (SANTOS, 2009).

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre os diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2019: 242)

Como também podemos verificar essa mesma condição no trecho a seguir: “EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa) [...]”. (BRASIL, 2019: 250)

Segundo Santos (2009), tais condições são potenciais amplificadores do grande abismo cultural já existente entre as sociedades de lugares que possuem uma história de silenciamento de sua própria cultura em função da dominante, a exemplo da nossa. O não reconhecimento de outros idiomas como importantes para o desenvolvimento das potencialidades dos aprendizes nas escolas da educação básica favorece a

noção de homogeneização linguístico-cultural que amplia o caráter hegemônico do inglês ao mesmo tempo em que subalterniza outros idiomas, o que inclui a própria língua portuguesa.

- 4) Multiletramentos: para a BNCC, a ideia de multiletramento emerge nesse contexto a partir do encadeamento das proposições multifacetadas das grandes variedades de informações (formas, modos e temáticas) que se chegam em uma velocidade e desterritorialização indiscutível.

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital - no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2019: 242)

Nesse sentido, essas outras formas de se ler o mundo (VICENTINI; ZANARDI, 2018) estão ancoradas numa visão de dimensão cultural que cresceu a partir das necessidades emergentes da globalização, principalmente das condições capitalistas neoliberais eurocêntricas que circundam o mundo desde o início do século XX. Conforme podemos observar no trecho a seguir: “O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura [...]” (BRASIL, 2019: 244)

Essa característica tornou-se ainda mais evidente em função da popularização de acesso às mais variadas informações, em especial pela imponente comunicação eletrônica efetuada pela internet (KUMARAVADIVELU, 2006), o que alargou o processo de desterritorialização do conhecimento. Isso muito justifica-se pelo fato de que a rede de internet tornou-se efetivamente uma das principais fontes de conhecimento do mundo, apresentando uma infinita diversidade de conteúdos em múltiplas linguagens. Em detrimento disso, há também a universalização desse inglês como representativo do mundo, envolto em uma grande variedade linguística do local ao mundial, aproximando culturas, destacando tanto suas “características globais como coloniais” (KUMARAVADIVELU, 2006) e, como tal, influenciando culturas, principalmente a partir das suas predominâncias econômicas.

Todas essas questões têm proporcionado potenciais desafios para aqueles que precisam estar aptos a atenderem “às demandas do estudante dessa época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2019: 5).

## **Etapa 2: os tipos de discursos**

Nessa segunda fase da análise, desenvolve-se um olhar atento para os princípios que expressam os valores aos quais estão associadas as construções discursivas e sob qual viés elas estão situadas. Ou seja, nessa fase há a identificação do tipo de discurso utilizado no texto analisado. Assim, primeiramente, o discurso em torno do componente de língua inglesa inicia-se de maneira impositiva, ao estabelecer a retirada da nomenclatura de língua estrangeira para “4.1.4 LÍNGUA INGLESA” (BRASIL, 2019: 241). Essa escolha marca o final do processo democrático em que a BNCC foi construída, retirando do contexto escolar o direito a realizar uma outra oferta linguística (podendo esta acontecer, mas em segundo plano) que não a da língua “de acesso ao conhecimento, de ampliação de perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.” (BRASIL, 2019: 246). Ainda, conforme Szundy (2019), essa mudança traz ao cenário educacional graves consequências que vão do silenciamento de outras línguas em contextos escolares e regionais até o apagamento de curso de formação de professores dessas mesmas línguas.

Em seguida, observa-se em todo o documento um discurso pedagógico prescritivo que busca organizar a prática em sala de aula conforme a maneira como as orientações oferecidas serão executadas.

O tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. (BRASIL, 2019: 241)

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas, em pré-leitura, leitura, pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes. (BRASIL, 2019: 244)

Todo texto prescritivo tem como objetivo primário determinar instruções a serem seguidas à risca por outrem. E, por ser esse um documento que vem alinhar a educação à proposta das aprendizagens essenciais para a EB, servindo, assim, de

referencial, tem um papel importante para a construção do conjunto progressivo dos conteúdos e aprendizagens básicas para este nível da educação brasileira. Segundo Sacristán (2017), faz parte da ação do estado no meio social a estruturação de um currículo escolar, porém ele também alerta para o perigo da utilização desse mesmo currículo para a expressão de um molde cultural comum imposto, que, ao destacar as predominâncias de seus interesses, marginaliza outras. Nesse sentido, Moita Lopes (2003) e Kumaravadivelu (2006) chamam atenção para a importância de se construir caminhos com a linguagem que sejam permeados por uma perspectiva social, o que pode ser considerada uma perspectiva que abarca anseios nutridos pela sociedade como um todo e não por um âmbito específico, como o do mercado.

### **Etapa 3: a orientação para ação**

Nesse nível de análise, o objetivo é reconhecer a que se propõem as construções discursivas. Observamos nos discursos que a língua inglesa é colocada no documento como a língua de acesso às diferentes possibilidades de ascensão em um mundo “globalizado e plural” e que o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza “o foco da função social e política do inglês” e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2019: 241). Igualmente, oferece uma visão tecnicista e fragmentada de uma língua, por ele mesmo definida, como vemos a seguir:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos Linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (BRASIL, 2019: 245)

Assim, verifica-se que a política do BNCC, ao mesmo tempo que propõe o fortalecimento de um uso linguístico mais crítico, limita o contexto social e político tão necessário para as reflexões, engajamento, destacando o estudo sistêmico da língua fragmentado em práticas de leitura, escritas e aspectos linguísticos, deixando o ensino em língua inglesa totalmente particionalizado.

### **Etapa 4: o estudo dos posicionamentos**



Essa fase da análise tem o intuito de desvelar como o discurso neste documento oficial posiciona os sujeitos/atores sociais dentro do processo do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na BNCC, os estudantes são considerados como parte fundamental do processo que gerará o avanço do país e a manutenção do mundo do trabalho. São, portanto, indivíduos a serem moldados por práticas pedagógicas estandardizadas que, por sua vez, contribuem para as aprendizagens essenciais como uma via para “a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2019: 5). Além de contribuir “para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2019: 246).

O documento também indica os profissionais da educação, em especial os educadores, como meros transmissores/mediadores das concepções subjacentes do ideário globalizado e neoliberal do conhecimento. Sendo assim, estão a cada dia sujeitos ao controle de qualidade e competitividade que o mercado de trabalho transfere ao sistema educacional, exigindo deles posturas que acolham posicionamentos claros do que seguir como: “em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido.” (BRASIL, 2019: 242)

### **Etapa 5: o estudo das práticas**

Esta etapa tem como foco explorar a relação existente entre o discurso e a prática, identificando de que maneira esses mesmos discursos abrem ou não possibilidades de ação. Nesse sentido, é possível observar que este referencial parte da apresentação de conceitos e procedimentos a serem seguidos pelos professores de tal maneira que eles consigam “garantir o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2019: 246) aos alunos a fim de tornarem-se aptos ao “engajamento e participação [...] em um mundo social cada vez mais globalizado” (BRASIL, 2019: 241).

E assim, tais conceitos voltam-se diretamente para a concretização de um enfoque linguístico com “caráter formativo” (BRASIL, 2019: 241) e que “exige do professor uma **atitude** de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2019: 242).

Porém, ainda que o documento defenda essa “educação linguística consciente e crítica” (BRASIL, 2019: 241), em outros a enclausura, quando ao tratar de interculturalidade, a resume em um conjunto de usos linguísticos com a limitada função de “reconhecimento das (e o respeito às) diferenças e para a compreensão de como elas são produzidas” (BRASIL, 2019: 242).

Outra questão bastante relevante é que, ao intitular-se como documento normativo, afirma definir-se como “o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2019: 7). No entanto, também sugere, contraditoriamente, ao organizar os objetos de estudo, que “os agrupamentos propostos **não devem** [grifo nosso] ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2019: 246).

Nesse contexto, ainda é possível perceber que expressamente o componente curricular de língua inglesa, além de tornar-se a única língua estrangeira abordada, passa a ser também “referência para elaboração de currículos de outras línguas” (BRASIL, 2019: 246) a partir de suas “competências específicas”.

### **Etapa 6: as formas de subjetivação possíveis**

É no relacionamento entre as práticas e os posicionamentos que nascem subjetivações possíveis capazes de determinar maneiras de estar e ser no mundo. Dessa maneira, o componente curricular de língua inglesa na BNCC nos traz como objetivo esclarecer “seu papel na formação integral dos alunos” (BRASIL, 2019: 33), orientando os professores em como “ampliar possibilidades de interação e mobilidade” (BRASIL, 2019: 241) a partir de “novas formas de engajamento e participação” (BRASIL, 2019: 241), tendo como base a concepção política pedagógica em que este está inserido.

Assim, ao ser concebido como um componente composto por “uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada” (BRASIL, 2019: 242) e, ao passo que precisa se desmistificar “determinadas crenças - como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar” (BRASIL, 2019: 240) -, é preciso também manter controle técnico do que deve ser ensinado. Para isso, a complexidade de uma “**língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal**” (BRASIL, 2019: 245) é tratada “de forma separada na explicitação” (BRASIL, 2019: 245) de suas competências e objetos de conhecimento.

Em vista disso, também se faz necessário situar os estudantes diante da necessidade de que só fazendo parte desse processo de inclusão com “acesso a saberes linguísticos necessários” acontecerá seu “agenciamento crítico para o exercício da cidadania ativa”, como também da “continuidade nos estudos” (BRASIL, 2019: 241).

## **Discussão**

Primeiramente, queremos deixar claro que não é nossa intenção questionar a importância deste referencial para a organização da EB. Conforme Sacristán (2017, 111), “a existência desse currículo mínimo obrigatório se justifica para facilitar uma escola frequentada por todos os alunos, seja qual for sua condição social”; porém, é preciso ter consciência das implicações que uma tomada de decisão como esta, aliada à maneira e ao contexto político em que foi construída, pode causar ao meio educacional e, conseqüentemente, ao social. Dessa maneira, também se faz necessário refletir sobre a qual propósito esse manual de aprendizagens essenciais tem servido: ao de uma sociedade autoritária que, com toda sua organicidade e força, impõe um modelo de cultura que precisa ser executado? Ou, ao contrário, de uma sociedade democrática que busca unir elementos culturais comuns e essenciais a todos, como forma de expressão de vida e vida em equidade?

Em segundo lugar, consideramos fundamental ressaltar a inegável importância do capital social que a LI conseguiu conquistar ao ganhar o mundo, servindo de elo comunicativo entre diferentes povos e culturas. Todavia, abrimos a reflexão acerca do propósito primário do documento que é, por meio do ensino de LI, promover a transformação da sociedade, diminuindo as desigualdades. Essa tarefa não é tão simples, já que, em uma sociedade heterogênea como a nossa, retirar outras possibilidades linguísticas de acesso a esse mundo globalizado sem considerar o contexto também miscigenado de nosso povo, é vulnerabiliza-lo e mais uma vez marginaliza-lo, aumentando ainda mais o abismo já existente entre ele e sua própria formação cultural. Tal imperativo ato de privilegiar uma língua em detrimento de outras é o primeiro passo dado neste documento para reforçar o frequente enfoque para o estabelecimento de um controle hegemônico da economia globalizadora no meio educacional. Este configura-se como um fio condutor para a tentativa da promoção da homogeneização cultural (KUMARAVADIVELU, 2016), no qual saberes eurocêntricos

tendem a ser padronizados, oferecendo aos estudantes unicamente a condição de tornarem-se meros reprodutores de um modelo ideal de cidadão conectado e global a ser seguido. Isso nos faz constatar que há uma intenção clara de promover a manutenção de uma colonização que, ao invés de acolher, mais uma vez silencia vozes que não se adaptam ou não conseguem aderir a essa perspectiva (SZUNDY, 2019).

Em vista disso, estudos como o de Kumaravadivelu (2006) e Moita Lopes (2003) mostram-nos como é comum perceber o uso de construções discursivas associadas ao termo globalização como forma de fazer da linguagem mais um pretexto para a afirmação de valores desse ideal de cidadão. Entre outras questões, a globalização visa à manutenção das relações dos negócios, transformando o conhecimento em uma mercadoria e resumindo o sistema educacional em um verdadeiro centro de preparo para o mundo do trabalho, além de favorecer a redução do poder governamental nas instituições públicas (APPLE, 2005).

Nesse contexto, encontra-se expressa no documento a alusão a uma “educação linguística de caráter formativo”, pautada na ideia de que é por meio da aproximação/domínio (das estruturas) desta língua que ocorrerá a inserção dos indivíduos nesse contexto de conexões globais.

E ainda, ao tempo em que tais construções discursivas apresentadas em torno do discurso orientador sejam, à primeira vista, sugestivas para a adoção de práticas decoloniais como as propostas por Walsh; Mignolo (2018), Oliveira (2018), como também da pedagogia crítica proposta por hooks (2013) e Freire (2021), esbarramos num discurso pautado em conceitualizações limitadas à característica desterritorializada e expansiva do inglês, que o define, no documento, como LF. Segundo Santana e Kupske (2020), a adoção desta perspectiva de inglês não seria de todo ruim, se não fossem as muitas contradições discursivas presentes no documento que fazem face às suas escolhas ideológicas.

Na mesma medida que as construções discursivas encontradas na BNCC estão imbuídas em discursos expressamente colaborativos em busca de um ser autônomo e multimodal, esse alinhamento é direcionado por uma visão tecnicista e compartimentalizada da língua, distribuídas em eixos organizadores e unidades temáticas vazios de reflexividade e problematização. Nessa perspectiva, é facultada ao educador a responsabilidade de desenvolver, acolhedoramente, competências e

habilidades essenciais capazes de fazer com que seus alunos desempenhem identidades sociais globais em contraponto às locais.

Categorizadas em eixos organizadores (oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e interculturalidade), tais competências e habilidades encontram-se engessadas em outros discursos marcados por escolhas lexicais que induzem à reprodução de ações mecanicamente conduzidas pela ação de outrem, como a redução do eixo de leitura ao ensino de técnicas. Como consequência, não é possível encontrar um discurso concreto (ou agrupamento deles) que, de fato, nos posicione em direção a uma mudança de panorama para o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem os alunos preparados para o uso da língua (SANTANA, KUPSKE, 2020), a não ser para fazerem parte de um padrão de ser humano, aptos a empreenderem os desafios dos novos tempos e ordem mundial. Em outras palavras, a educação insere-se nesse contexto como um potencial desenvolvedor/empreendedor a serviço do mercado de trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A BNCC é o documento normativo dos conjuntos orgânicos de aprendizagem e discorre sobre escolhas pedagógicas/ideológicas que buscam orientar o fazer docente nas escolas no Brasil. A análise das construções discursivas presentes no documento demonstrou que o componente de língua inglesa está organizado para que a prática docente seja uma mera transmissão do esforço governamental de manter os ideais colonizadores neoliberais vivos em nosso meio. Isso é comprovado pela forte investida na formação de indivíduos com vistas à sua constituição como um sujeito apto para as demandas do mundo do trabalho.

Observamos que, apesar de este documento desenvolver construções discursivas que nos encaminhem à produção de práticas reflexivas e ares democráticos, abrindo possibilidades para a função social e política da língua, esbarramos em conceitualizações e construções de habilidades limitadas e distribuídas em eixos de trabalho vazios de reflexividade e problematização, figurando quase como uma retomada de abordagens estruturalistas.

Notamos, por meios dos arranjos e agrupamentos discursivos estudados, que embora haja alusão a uma educação linguística crítica e consciente, não há uma preocupação linguística de fato voltada para o mundo social, dado a invisibilidade de

temas que contemplem a grande diversidade social, étnica, de gênero, entre outras, que compõem a pluralidade da nossa formação cultural.

Consideramos importante ressaltar que, apesar de a organização da base para o ensino de língua inglesa ser considerada um avanço para o contexto escolar desse componente, é analisada e julgada sob o ponto de vista do que inclui, mas principalmente do que exclui. Além disso, é necessário destacar que esta por si só não é suficiente para oferecer condições necessárias à realização de grandes mudanças nas salas de aula. Para isso, seriam necessários mais investimentos nas políticas públicas, como o aumento da carga horária da disciplina, entre outros (SANTANA, KUPSKE, 2020).

Conscientes que a adesão à BNCC por parte das instituições educacionais não seja uma escolha, mas sim um fato, uma obrigatoriedade para o sistema educacional brasileiro, é necessário que os professores comecem a buscar ações que permitam navegar sobre a inevitável onda globalizadora, mas criar meios teórico-práticos que não nos deixe afogar por ela. Por isso mesmo, é preciso que a ação docente esteja disposta a ancorar-se em uma cuidadosa escolha de abordagens que consiga de maneira prática, significativa e social atender às expectativas locais e globais das demandas emergentes. Igualmente, essas abordagens devem estar sintonizadas com a realidade encontrada nas salas de aulas, mais que isso, com o meio social, em especial do ensino público. Entendendo o currículo como processo, percebemos que este tem um lugar determinante não só na dimensão do poder exercido no constructo social a que se quer ser implantado como cultura, mas também como este nos ajuda a repensar a ação docente com um olhar atento aos seus desdobramentos em sala de aula, pois, conforme Sacristán (2017), todo currículo prescrito tem como fim uma prática pedagógica.

E, por fim, é perceptível que a língua inglesa se configura com um dos principais símbolos e objetos de desejo de um novo tempo, de uma nova ordem, tendo reconhecida sua importância para o estabelecimento de elos comunicacionais no espaço global. No entanto, é necessário destacar que dentro dos espaços escolares há muito a se repensar e reconstruir.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite, Luciana Ache. Rio de Janeiro: 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. A Educação é a Base. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

**EF EPI - EF English Proficiency Index.** Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/>. Acesso em 12 mar 2021.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. **Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal.** Leitura (UFAL), v. 1, n.53, p. 129-154, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 77ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/curso\\_pgdr/downloads Série/derad\\_005.pdf](http://www.ufrgs.br/curso_pgdr/downloads/Série/derad_005.pdf). Acesso em 13/03/2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa; Revisão Técnica: Maria da Graça Souza Horn, - 3 ed. - Porto Alegre: Penso, 2017

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf) Acesso em 15 jul 2021

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching.** (Yale Language Series). London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In:* MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIGNOLO, W. What does it mean to decolonize?. *In:* MIGNOLO, W; WALSH, C.E. **On Decoloniality: Concepts , analytics, praxis.** Durham: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, W. The conceptual triad: Modernity/Coloniality/Decoloniality. *In*; MIGNOLO, W; WALSH, C.E. **On Decoloniality: Concepts , analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

OLIVEIRA, L.F. **Educação e militância decolonial**. - RJ: Editora Selo Novo, 2018

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>

PEREIRA, F. M. **From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools**. Intercultural Education, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.180/14675986.2016.1249634>

SANTANA, J.; KUPSKE, F. F. **De língua estrangeira à língua Franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC**. Revista X, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397/41880>

SANTOS, B. **Direitos humanos: o desafio da interculturalidade**. *In*: Revista Direitos Humanos. Jun. 2009. P. 10 - 18. Disponível em: [https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos\\_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf](https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: Que línguas(gens) são (des)legitimadas?. *In*: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

VICENTINI, Luiza; ZANARDI, Juliene Kely. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S.l.], v. 14, n. 21, p. 329-339, jun. 2018. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35118/24830>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

WALSH, C.E. Interculturality and decoloniality. *In*; MIGNOLO, W; WALSH, C.E. **On Decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.



WILLIG, C. **Introducing Qualitative Research in Psychology**. 2nd Edition. Open University Press. 2008.

### **6.3 - O Estágio Supervisionado como prática para a formação docente: Um estudo de caso no curso de Letras com Inglês da UFBA**

Artigo a ser submetido para a revista Educação & Realidade

**Gisele Dias de Oliveira Carneiro**

Renata Meira Veras  
Fernanda Mota Pereira

**Resumo:** Este artigo é resultado de um estudo de caso realizado no Instituto de Letras da UFBA com o objetivo principal de analisar as estratégias formadoras docentes utilizadas no processo formativo dos graduandos de Letras com Inglês. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico escolar, fazendo uso da observação participante e a análise de documentos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do curso citado como um meio de conhecer a cultura dessa comunidade e desvelar que relação teórico-prática encontra-se presente neste contexto. Os resultados obtidos revelaram que a aprendizagem para a construção de uma prática alicerçada na reflexão e criticidade, aliada ao uso de estratégias docentes centradas no aluno e com um suporte teórico apropriado, realçou a importância do componente estágio supervisionado como uma potente ferramenta de superação entre a separação da teoria e prática.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado; Letras; Inglês; Teoria e prática;

**Abstract:** This article is the result of a study carried out in the Instituto de Letras at UFBA. The main purpose was to analyze the teaching strategies used in the learning process of undergraduate students in Letras with English Program. For this, a school ethnography research was carried out, making use of participant observation and the analysis of documents in the Teaching Practicum course I and II subjects, of the aforementioned course, as a means of getting to know the culture of this community and, unveil the relation of theoretical-practical in this context. The results obtained showed that the learning process towards a practice based on reflexivity and criticality, helped by strategies centered on the student and appropriate theoretical support, remarkable the place of the Teaching Practicum course as an important tool to overcome the dichotomous relationship between theory and practice.

**Keywords:** Teaching Practicum; Letras, English; Theory and practice.

## **INTRODUÇÃO**

Há muito tempo os cursos de formação de professores, as licenciaturas, são alvos de muitas críticas no cenário educacional, devido ao insucesso escolar que a Educação Básica Brasileira tem enfrentado ao longo de sua jornada. Em vista disso,

muitos pesquisadores (GATTI, 2013; BARRETO, 2015; PAIVA, 2003; FINARDI, 2014; FÁVERO, 2011) debruçam-se sobre a tão questionada relação desconectada entre teoria e prática, por muitos considerada dicotômica, que permeia esse meio e que para muitos ocupa o centro da realidade vivida pelos contextos escolares.

Não obstante a essa realidade, também está o curso de formação dos profissionais da área de línguas, entre os quais, enfocamos os de Língua Inglesa. Apesar de ser esta considerada “a língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006), por seu potencial comunicacional mundial, figura um quadro muito abaixo das expectativas no que tange a fluência e a interação. Dessa maneira, tem-se exposto marcadamente o fracasso da presença desse componente nas escolas regulares brasileiras, mostrando-se distante até mesmo do ideário linguístico crítico e tecnicista proposto pela BNCC (2019).

Neste sentido, com este estudo, nos debruçamos em investigar de que maneira a teoria é colocada em prática no processo formativo do professor de inglês, mais especificamente, no componente curricular de Estágio Supervisionado (ES) I e II no curso de Letras com inglês da UFBA. Temos o objetivo de analisar as estratégias formadoras utilizadas pelos docentes ao preparar os graduandos em Letras com Inglês para o ensino de língua inglesa na educação básica, desvelando como é feita a associação teórico-prática nesse processo.

## **A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

Segundo Paiva (2003; 2005), durante muito tempo, a organização curricular do curso de Letras com ênfase em inglês fora regida por um currículo mínimo obrigatório, que demonstrava-se muito excludente para com as línguas estrangeiras, dada a sua pouca visibilidade. Nele havia a predominância das disciplinas teóricas, o que ao longo dos tempos, cristalizou a pouca (ou quase nenhuma) ênfase para com as disciplinas pedagógicas, resultando em uma fragmentação do conhecimento e afirmações de preferências, que em geral não contribuem para a preparação à prática desse profissional. Com isso, a formação docente dos cursos de letras (e demais licenciaturas) sempre provocaram grandes discussões no meio acadêmico, em especial no espaço das universidades públicas, que em meio a uma relação conflituosa de departamentos (educação e letras), divergem acerca da responsabilidade pela constituição da prática desse professor.

Assim, com a saída da obrigatoriedade desse currículo mínimo com a LDB de 1996, entram em cena as Diretrizes Curriculares (CNE/CES 492/2001), documento normatizador para os cursos de licenciatura de letras, no qual houve uma tentativa de promoção de um equilíbrio entre a discrepante relação teoria e prática neste currículo; porém, este ainda continua a ser influenciando até hoje pelas proposições disciplinares do anterior.

Em função disso, fica a cargo das disciplinas didática e práxis pedagógicas I e II, como também das de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II, a tarefa de repertoriar o estudante de Letras com Inglês em direção à práxis. A didática apresenta-se como uma disciplina mais instrumentalista, disponibilizando ao professor em formação técnicas e estratégias de como se fazer pedagogicamente, o que, sem uma devida reflexão e um propósito definido, pode, muitas vezes, fazer do ato de ensinar uma ação homogênea e repetitiva. Já o componente de estágio supervisionado mostra-se, à primeira vista, como uma excelente oportunidade de estar em contato com a realidade prática do ato de ensinar.

Conforme Scalabrin e Molinari (2013), o estágio curricular é o espaço mais concreto oferecido aos estudantes de contato com a realidade proximal da profissão escolhida e, assim, uma boa oportunidade de se vivenciar bons momentos teóricos e práticos, à luz da analisabilidade e reflexividade tão necessária ao processo de aprendizagem. Por isso mesmo, ainda segundo essas autoras, este componente curricular torna-se indispensável para o processo formativo do futuro docente, principalmente daqueles que desejam estar aptos a enfrentar os desafios da carreira pretendida. Essa visão corrobora com a ideia trazida por Lima e Pimenta (2018), que a profissão de professor é prática, mas também é técnica, e que por isso mesmo, o estágio se configura como uma unidade de teoria e prática a serviço da ação docente. Assim, o estágio torna-se um potente processo de aprendizagem que leva o estudante a refletir, analisar, construir, desconstruir e agir ao longo do processo de observação e atuação profissional nesse componente. Embora este tenha também suas limitações, ainda é considerado fundamental para a formação profissional.

## **MÉTODO**

Este trabalho, por levar em consideração a subjetividade dos fatos, caracteriza-se por sua natureza qualitativa e exploratória, com base em um estudo de caso a partir

de uma pesquisa etnográfica da prática escolar, que, conforme Alvarez (2011) e Lüdke; André (2020), se configura como um estudo descritivo da cultura de uma comunidade educacional, tensionando a reconstrução da sua linguagem, seus hábitos e formas de comunicação. Para tal, utilizamos como instrumentos a observação participante e a análise de documentos institucionais, como a grade curricular do curso, ementa e planos de curso das disciplinas escolhidas, bem como os diários de campo produzidos no período de observação.

É importante destacar que, entrecortada pelo período pandêmico provocado pelo vírus SARS COV-19, esta pesquisa de campo precisou sofrer algumas alterações e adaptações em sua metodologia inicial em função das imposições de isolamento social vivenciadas nesse tempo. Com o fechamento das unidades físicas, o cancelamento do 1º semestre de 2020 da universidade, o processo de coleta de dados ficou prejudicado e a dificuldade/impossibilidade de contato direto (presencial) e virtual (email, whatsapp) com a população antes projetada, implicou tanto na redução da amostra, como também na impossibilidade do desenvolvimento das entrevistas e até mesmo de narrativas que pudessem trazer outros dados que a observação por si só, não trariam.

Neste contexto, os participantes desta pesquisa ficaram compreendidos entre dois (02) docentes que ministram as disciplinas de ES I e ES II, nos turnos diurnos e noturnos, oferecidas no sétimo e oitavo semestre, nessa ordem. E a fim de preservar a identidade dos participantes, foram utilizados Professor A e B, para se referir a cada um deles. Esses professores atuam no Instituto de Letras da UFBA na área de língua inglesa, com regime de dedicação exclusiva, lecionando diferentes componentes curriculares da graduação, bem como do curso de pós-graduação do mesmo instituto. Suas experiências com o ensino de inglês variam entre quinze e vinte anos.

Outro ponto importante a se destacar, é que inicialmente, a coleta de dados da pesquisa por meio da observação participante do componente ES I desenvolveu-se nos espaços físicos da universidade; porém, logo em seguida, pelos fatores citados acima e a implementação de um semestre suplementar, passou a ser realizada exclusivamente de forma remota, acontecendo por meio de plataformas digitais. Se por um lado, esse novo contexto dificultou o acesso a informações que poderiam colaborar significativamente com a pesquisa, de outro enriqueceu ainda mais o contexto da pesquisa por nos possibilitar vislumbrar o ato de ensinar em diferentes perspectivas.

Já com o componente de ES II, por ser uma disciplina mais voltada para a ação, não obtivemos permissão para observar os encontros de preparação à prática, mas pudemos participar dos momentos de partilha e discussões teóricas acerca da prática.

E em busca dos resultados, a análise de dados deu-se a partir de cinco procedimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) a seguir: a) delimitação progressiva do foco de estudo; b) a formulação de questões analíticas; c) o aprofundamento da revisão de literatura; d) a testagem de ideias junto aos sujeitos; e e) o uso extensivo de comentários, observações e especulações. Essas etapas foram realizadas com o recolhimento dos diários de campos resultantes da observação participante, como também de documentos como a grade curricular do curso em questão, a ementa e planos de curso das disciplinas citadas acima. Em seguida, após várias leituras exaustivas, os resultados foram agrupados em quatro categorias distintas: o perfil profissional; estratégias metodológicas docentes; contribuições teóricas; e atualidade.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS COM INGLÊS NA UFBA**

O componente Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I na UFBA abarca o conhecimento teórico acerca da docência para o ensino de língua inglesa na Educação Básica, instrumentalizando os estudantes a analisarem o viés da realidade encontrada à luz das teorias estudadas ao longo do curso e da disciplina. Divididos entre momentos que vão das apropriações teórico-metodológicos até a prática em salas de aula do ensino médio, o componente Estágio Supervisionado é o espaço para munir os futuros professores de possibilidades de se instrumentalizarem da prática docente desde o conhecimento sobre métodos e abordagens de ensino a discussões sobre o pós-método, planejamento e gerenciamento de aulas, ensino de habilidades, reflexões sobre língua inglesa e suas variedades, entre outros assuntos. Esse componente curricular prevê, ainda, microaulas, que funcionam como oficinas em que os estudantes têm a oportunidade de terem uma primeira experiência de atuação como professores apesar de ser um contexto simulado, não real.

O Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, por sua vez, tem um caráter mais prático, sendo voltado para a atuação dos estudantes como professores em uma escola de ensino médio da rede pública. É o momento da graduação que transcende o escopo da universidade e abrange ações desenvolvidas com graduandos, alunos e

professores em escolas públicas sob o acompanhamento e supervisão da escola e da instituição formadora, na pessoa do professor orientador. Nesse contexto, estão incluídas atividades de reflexão e análise da realidade dos contextos práticos à luz das teorias, observação das aulas de um professor regente, planejamento, regência de aulas, confecção de relatórios que comporão um relatório final.

Tais ações são importantes elementos que ajudam, segundo Lima e Pimenta (2018), a levar os estudantes a buscarem o equilíbrio entre a teoria e a prática fora de um contexto dicotômico, pois uma inexistente sem a outra. São momentos de transformar saberes em possibilidades de fazeres pedagógicos mais implicados com o meio social que vivemos. E, com isso, “objetiva-se, ainda, encorajar o pensamento crítico e um olhar sensível às implicações políticas, sociais, culturais e étnico-raciais no ensino e aprendizagem de língua inglesa”, bem como favorecer a “prática de ensino de língua inglesa [...] contemplando abordagens, princípios e procedimentos pautados em estudos desenvolvidos ao longo do curso de Letras e em reflexões ao longo da disciplina”.

No curso aqui estudado, as atividades de estágio iniciam-se no 7º semestre para Licenciatura Letras com Inglês, a partir dos componentes curriculares: Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, sendo um em cada semestre. A avaliação destes componentes é realizada de maneira qualitativa a partir da participação ativa das propostas de interação em aula, produção de textos, planos de aula e relatórios processuais e finais resultantes das observações e regências em classe.

Ao todo, os dois componentes perfazem uma carga horária de 272 horas, as quais não correspondem à carga horária mínima exigida de 400 horas para este componente no processo formativo do professor, especificada na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no capítulo V, Inciso de I a IV, em consonância com a legislação nacional vigente. A discrepância entre o que é exigido pela resolução supracitada e a carga horária desse componente no curso de graduação em Letras da UFBA decorre do fato de o currículo vigente estar desatualizado. O novo currículo está em fase de tramitação nas instâncias que o aprovam na universidade.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Nas disciplinas de estágio supervisionado I e II, ofertadas no 7º e 8º semestre respectivamente, no curso de Licenciatura em Letras com inglês da UFBA, o primeiro reserva sua carga horária de oito horas semanais para a discussão de temas de cunho teóricos-metodológicos correspondentes às escolhas pedagógicas que orientam o ensino dessa língua nos contextos escolares, como também da produção de material técnico para a vida profissional. O segundo, além de aulas semanais teóricas, nas quais são discutidas questões pertinentes à execução e gestão da prática, é reservada uma carga horária para observação e para regência. Cogita-se que o estudante observe cerca de dez aulas e ministre uma carga horária de vinte horas de aula no total, o que corresponderia a uma unidade do ano letivo. Com isso, podemos perceber que para os estudantes serem encaminhados para os momentos de contato com a realidade prática (observação em sala e regência de turmas), antes, são preparados com um arcabouço teórico-metodológico, com vistas na construção do conhecimento em torno da teoria da prática em Estágio Supervisionado I.

Durante as aulas do componente Estágio Supervisionado II, foi observado que foram realizados grupos de gestão, nos quais formou-se uma rede de apoio entre professor formador e estudantes, que funcionava através de trocas e reflexões em torno da prática encontrada nos contextos escolares. E, ainda, houve momentos individualizados para orientação da prática pretendida. Os estagiários ainda foram avaliados a partir da participação de seminários temáticos, nos quais eram discutidos temas pertinentes à teoria que ajudava a compor a prática.

### **A prática do estágio supervisionado no curso de Letras com inglês: discutindo os dados**

O espaço do estágio supervisionado pode ser compreendido como um momento para a superação da relação dicotômica entre teoria e prática e, conforme Lima e Pimenta (2018) afirmam, também pode ser um lugar para se trabalhar a (re)significação de saberes e de posturas a serem adotadas pelos futuros profissionais. Nesse sentido, levando em consideração os perfis profissionais dos professores ao longo dos tempos, como apresentados por Kumaravadivelu (2003), notamos claramente o desenho da postura profissional que se pretende refletir e preparar no componente Estágio Supervisionado I e II, um futuro professor intelectual transformador.



Segundo Freire (2021b), é imprescindível que já no processo formativo o aprendiz compreenda que para a construção de uma prática crítica e reflexiva, é necessário estar na constante busca do “pensar certo” num ato compartilhado entre seus pares, como também “em comunhão com o professor formador” (p. 39), a partir da produção de sua própria ação, planejando e (re)pensado o ontem, com o olhar no hoje, em função do agora. Nesse sentido, em busca desse perfil já delineado em sua proposta, apoiados em princípios, como a reflexividade, autorização e motivação, o docente formador primou pela qualidade do que se deve saber acerca do saber fazer, mas principalmente do que se deve fazer com o saber ser, como podemos ver nos trechos abaixo:

Os objetivos principais consistem na reflexão sobre ensino de língua inglesa com ênfase na educação básica, conjugando teoria e prática e encorajando o pensamento crítico para que os aprendizes se tornem professores com perfil de pesquisadores e agentes de transformação. (Plano de Curso - Estágio Supervisionado I)

Bem como,

- Compartilhar experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos contextos de ensino;
- Fazer atividades de planejamento de forma crítica e reflexiva.

(Plano de Curso - Estágio Supervisionado II)

E, assim, expresso claramente em seus objetivos e a partir do empoderamento das formas de pensar, ser e agir sobre a realidade, esses componentes do estágio têm a pretensão de preparar os estudantes para tornarem-se aptos não apenas para o trabalho técnico (o saber fazer), mas também para desenvolverem tais técnicas a fim de contribuírem para a transformação da realidade à sua volta (o saber ser).

Nessa perspectiva, também pudemos perceber que toda a ação docente formadora realizada em sala (presenciais ou virtuais), levando em consideração a dialogicidade proposta por hooks (2013) e Freire (2021), estava voltada para buscar o desenvolvimento da compreensão, do engajamento e do envolvimento de seus estudantes para com a temática estudada. Observamos essa ação docente no contexto de aula:

[O professor formador], o tempo inteiro, em sua atividade em sala, chamava atenção dos estudantes, seja com suas atitudes e escolhas pedagógicas do momento, ou com verbalizações claras e didáticas de como transformar a teoria estudada em prática. Ele também destacava as maneiras como tais técnicas podem ser usadas e quais benefícios

podem trazer para dentro dos contextos de sala de aula alvo destes [dos estudantes]. (Diário de campo, 12-03-2021); (Diário de campo, 10-09-2021); (Diário de campo, 17-09-2021)

Tal postura também possibilitou aos estudantes reflexões que os levarão a compreender, segundo Kumaravadivelu (2003), que não é na substituição ou total exclusão de métodos anteriores que encontraremos possibilidades de uma implementação da prática interconectada com a teoria prescrita, mas, principalmente, com a teoria da própria prática produzida por meio da reflexão-ação-reflexão-ação, como também na ressignificação de velhas práticas.

A exemplo disto, está a sugestão oferecida pelo professor A, que, ao ouvir seus alunos descortinarem a ausência de contextualização proporcionados por um ensino voltado para o uso da gramática e tradução, intervém com a explanação “[n]ão há problema em usar a técnica ‘Fill in the blanks’, desde que a usem em contextos reais, com palavras da realidade”.

Em proposições, como a descrita acima, revela-nos que o professor A ao conduzir sua prática e não descartar nenhuma possibilidade de promoção reflexiva, também promove o favorecimento do engajamento de todos na turma, aproximando-os do objeto de estudo, sem distanciá-los de sua realidade, potencialidade e mesmo de práticas aparentemente tradicionais, mas que considerem efetivas. A atitude do professor A traduz as idéias de Freire (2021: 47) de que “somente o diálogo, que implica num fazer crítico, é capaz, também, de gerá-la [a ação docente crítica]”. Como podemos ver no contexto abaixo:

E ao utilizar-se de uma metodologia centrada no aluno, a professora ajuda a constituir uma atmosfera essencialmente viva e em constante movimento de produção de conhecimento, o que faz do espaço da sala de aula um espaço contracorrente, autônomo e autorizado para se construir, desconstruir, reconstruir saberes a partir de realidades e não somente de teorias, idealizado por Paulo Freire, como um espaço dialógico. (Diário de campo 3, 17-09-2020)

Nesse contexto, segundo hooks (2013), a sala de aula ganha uma outra atmosfera mais propícia para o crescimento intelectual, um lugar de possibilidades e onde tudo pode ser reconfigurado. Com isso, todos, inclusive o professor, crescem no engajamento e, principalmente, mantêm vivo o “desejo de saber” (HOOKS, 2010, p. 7) que aprimora e auxilia na prática desejada.

Desenvolver a sensibilidade de olhar para o processo educativo com a coragem do encantamento que ensina, que forma, não só pelo exemplo, mas principalmente pelo olhar atento e inquieto da reflexividade crítica do mundo contribui para escolhas pedagógicas mais efetivas na condução da rotina em sala de aula:

Firmada numa escolha clara de promover o encontro dos estudantes mediatizados a luz das teorias, com o meio, a postura atenta e acolhedora adotada pela professora gerou confiança e um momento profícuo de reflexão constante durante todo o momento de partilha e troca de experiências tanto dos alunos, quanto dela mesma. (Diário de campo, 12-03-2020)

Conforme Freire (2021), a verdadeira prática docente se inicia antes mesmo de se estar em sala com seus alunos, mas quando o professor começa a se questionar sobre o que vai ensinar a eles. Nesse sentido, ao sugerir construções de práticas, bem como ancorar as suas próprias em um referencial teórico que tem preocupações que transcendem construções técnicas de ações docentes, os professores formadores preparam e implicam os futuros profissionais para uma prática mais engajada e responsável.

Considerando que as escolhas teóricas feita pelos formadores exerceram um papel essencial de suporte e orientação para a concretização da superação da ideia separatista da teoria e prática, compreende-se que houve uma preocupação latente em tornar o ato de ensinar e aprender uma prática de liberdade (FREIRE, 2021; HOOKS, 2013) em direção à desconstrução de velhos paradigmas. Pois, quando se está preocupado com a ressignificação de valores sociais desconstruindo padrões subalternizantes e trazendo à baila do contexto formador tais discussões em detrimento a outras, seus alunos e eles mesmos são levados também a refletirem sobre as condições cidadãs e humanas (gênero, raça, condições sociais) que compõem o contexto social em que a realidade escolar está inserida. E com implicação tal que também nos façamos sujeitos, entendendo qual o lugar dos questionamentos, reflexões e analisabilidade possíveis. E, nessa perspectiva, os professores formadores também conseguem ressignificar o papel social e formador da universidade que nos implica em buscar construções de ações para ajudar na transformação do meio onde ela está inserida.

Desse modo, segundo Lima e Pimenta (2018), a identidade profissional vai se constituindo e se afirmando a partir da e com as experiências, as histórias pessoais, no coletivo e na sociedade. Essa perspectiva também pôde ser observada em um

comentário do professor formador B quando afirmou: “[s]omos um grupo de apoio para a prática” (Diário de Campo, 05-04-2021), demonstrando que o ato de ensinar, como também o de aprender, não precisa ser solitário, muito menos desamparado. Nesse contexto, o estudante se vê como parte autorizada a pensar, a compartilhar, a refletir em conjunto, como também a agir, e, por isso mesmo, torna-se agente de transformação da sua própria ideia de prática. Nesse sentido, segundo Freire (2021), nossas ações, enquanto educadores, devem buscar na realidade a ser convertida uma razão para a práxis e não como um fim em si mesma, ou seja, o ensino apenas para fins de apreensão de conteúdos que não se conectam com a realidade à qual os estudantes pertencem.

Nessa perspectiva, tendo em vista a formação de um professor intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003), que tem como uma das preocupações principais o meio social e o alinhamento de trabalho coerente com as demandas deste tempo, o professor orientador ancora seus atos em consistentes reflexos da realidade. Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2003), este último precisa estar atento a três parâmetros principais que levam em consideração as individualidades do contexto e suas peculiaridades onde encontram-se os aprendizes (particularidade); a condição de ser pensante e atuante para a efetiva ação da relação teoria/prática (praticidade); e da implicação política e social da educação (possibilidade). Esses três parâmetros constituem a Pedagogia do Pós-Método, definida por Kumaravadivelu (2003) e que expressa uma concepção de ensino em que as práticas pedagógicas não são pré-definidas ou elaboradas sem considerar aqueles que são implicados no processo de ensino e aprendizagem, como ocorre com os métodos.

Nesse sentido, a aula começou com a explanação da professora a partir de tópicos discutidos por eles assincronamente e, com a ajuda de um slide, retomou os repertórios de saberes e conhecimentos construídos pelas e pelos estudantes. Estes interagem com ela, enriquecendo o momento ainda mais com o compartilhamento de suas próprias experiências de aprendizes no chat, como também com turnos de fala. (Diário de Campo, 17-09-2020)

Sem perder de vista tais questões, é importante destacarmos que uma condução produtiva e centrada no aprendiz como esta é reflexo de escolhas de abordagens metodológicas correspondentes ao nível de reflexão e criticidade necessárias ao momento. Dessa maneira, a adoção de modelos de abordagens metodológicas que corroboram com a manutenção da aprendizagem centrada no aluno, como a aula

invertida (EVSEEVA E SOLOZHENKO, 2015), tem sido uma estratégia de sucesso adotada e procurada por professores do mundo inteiro. Esta estratégia consiste na preparação do arcabouço teórico produzido pelo aluno de maneira mais interativa e produtiva, deixando-os mais confortáveis e seguros para realizarem suas afirmações, confirmações e até mesmo questionamentos, como está previsto no plano de curso:

Ademais, será adotado o modelo de Aula Invertida, em que serão abordados nas aulas os insumos provenientes da interação no fórum e das leituras e pesquisas realizadas pelas(os) estudantes, de forma autônoma, porém também orientadas pela professora, com ativa participação das(os) estudantes nas discussões de modo que a professora seja facilitadora ao invés de assumir o papel de palestrante, dando um caráter participativo/colaborativo à aula e, não, expositivo. (Plano de Curso - Estágio Supervisionado I)

E ainda,

Os temas serão abordados de forma sócio interacional, tendo como ponto de partida a experiência e as percepções dos futuros professores em relação ao ensino e às observações feitas nesses contextos. A partir deste insumo, os alunos serão convidados a refletir sobre o ensino da língua inglesa, tomando como base a leitura de textos teóricos relacionados à educação moderna e produtora de cidadãos ativos em suas sociedades. (Plano de curso - Estágio Supervisionado II)

Ao mesmo tempo que o Professor B consegue definir que o “Estágio II não é uma disciplina teórica, às vezes, tratamos mais de gestão de turmas” (Diário de Campo, 05-04-2021), demonstrando uma preocupação mais específica dessa disciplina com as questões tecnicistas do processo formativo do professor, ele não descarta momentos de partilha. Ao adotar estratégias como a de formato de seminários interativos para as discussões teóricas estabelecidas, permite que mais uma vez os estudantes sejam levados a refletir e expor suas visões em torno do processo prático desse contexto, uma marca que destaca que não deixou de lado a busca pela reflexividade, em especial, para com o processo de preparação para a prática dos estudantes.

Consideramos importante ressaltar também o caráter atual e flexível com que os planos de curso foram preparados/ajustados para atender às demandas advindas dos desafios de um novo contexto que se descortinava no cenário educacional nesse período: o das aulas online para os mais diferentes segmentos e níveis da educação brasileira. Conforme Pimentel (2020), esse cenário se caracteriza como um tempo de

incertezas do que fazer e como fazer, quais seriam as melhores abordagens ou mediação docente a se realizar em detrimento aos grandes desafios de acesso dos estudantes.

Imersos nessa nova realidade, os professores formadores demonstraram estar atentos e em busca de não só se constituírem como novos agentes dessa modalidade, ajustando suas próprias estratégias, discursos e ressignificando saberes e avaliações, mas, principalmente, de promoverem tais atos ao mesmo passo em que precisavam preparar seus alunos para experienciarem este mesmo cenário. Tal fato foi perceptível por meio de escolhas temáticas para discussões e ajustes dos objetos de avaliação.

Discussões como essa demonstram a clara e legítima preocupação dos professores formadores com os rumos que os saberes e fazeres pedagógicos precisam tomar dentro dos espaços formadores, considerando o perfil que se pretende formar e, principalmente, o objetivo de uma transformação crítica do meio social dos contextos escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações tecidas ao longo deste artigo denotam que, para a formação inicial do docente acontecer, antes de qualquer ação, é preciso que seja estabelecida uma rede de conexões de saberes em atendimento às necessidades formativas destes: que vão da retroalimentação do conhecimento específico da área até o fomento de repertório técnico-metodológico que os oriente para a prática. Todavia, também é preciso levar em consideração, conforme Freire (2021), que estas mesmas proposições estejam imbuídas de certas contradições ou problematizações que permitam aos estudantes se implicarem no desafio de estarem prontos a atender não só as demandas propostas pelos documentos oficiais, mas também para a ressignificação das mesmas.

Nesse sentido, com este estudo pudemos perceber que o componente de Estágio Supervisionado, no curso de Letras com Inglês da UFBA, configurou-se, conforme Scalabrin e Molinari (2013), como uma ferramenta importante e fundamental para o processo formativo dos graduandos. Nesses componentes, foi possível para os estudantes se aproximarem do contexto prático da ação docente, mesmo este ainda não sendo o ideal de prática formadora, possibilitou-os estar em contato com estratégias e teorias que se mostraram efetivas ferramentas de auxílio à

aprendizagem do processo pedagógico, como também, de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades que lhes colocaram em contato teórico-prático verdadeiros.

Dessa maneira, também pudemos perceber que, ao definir o perfil profissional do professor que se quer formar, o formador direcionou sua ação docente, definindo um caminho orientado por reflexões e por uma composição polifônica em nada alinhada com práticas centradas apenas no professor. Tal postura caracterizou-se como um ponto importante para se começar a desconstruir a relação dicotômica entre teoria e prática no meio educacional. Aliado a isso, munir-se de um suporte teórico claro que fomente e favoreça o desenvolvimento deste mesmo perfil desejado, com vistas não somente no profissional, mas também no ser humano, acima de tudo, foi um caminho fértil para o oferecimento de ferramentas necessárias para que o aprendizado aconteça de modo mais significativo e efetivo (HOOKS, 2013).

Outro ponto importante é que os professores, ao fazerem uso de estratégias de abordagens, como a aula invertida e seminários interativos, além de intensificarem o reforço teórico pretendido, também possibilitaram outras maneiras de interação com essa mesma teoria. Essa prática faz com que não só os alunos, mas também os próprios professores formadores, constituam momentos muito produtivos de reflexividade em torno da prática pretendida e de seus conceitos. Assim, a partir deste contexto, os atores sociais podem conseguir realizar comparações, assimilações, construções, desconstruções que geram processos fundamentais para autonomia e um sentimento de pertencimento e autoria na produção de seu próprio conhecimento.

Também consideramos importante chamar atenção para a responsabilidade que as universidades possuem com o social e principalmente com a formação cidadã para além do âmbito profissional. Isso nos leva a questionar a ausência deste componente curricular desde o início do curso de formação, o que torna necessário repensar o uso que não se faz das outras 128 horas exigidas pelo documento oficial citado anteriormente para este componente. Diante do exposto pelo estudo de caso do Estágio I e II, essa carga horária faltante poderia contribuir para a oferta de outras possibilidades de aproximação à realidade da profissão durante o processo de formação, o que será suprido quando o currículo em tramitação substituir o que está vigente atualmente.

Levando em consideração o período pandêmico que entrecortou esta pesquisa, em especial pelas dificuldades de acesso a um número maior de participantes e até

mesmo pela não percepção burocrática que envolve o contexto da disciplina de Estágio Supervisionado II, é importante salientar que os resultados obtidos ainda não foram suficientes para preencher algumas lacunas que poderiam desvelar outras implicações presente na prática formadora desse componente.

Por fim, reconhecendo que a formação do profissional de Letras com Inglês não tem um começo ou um fim no curso de graduação, mas pode ser possibilitada por contextos outros tão formadores quanto ele, é importante que se mantenha vivo o incentivo para que estes estudantes se tornem pesquisadores por natureza, fazendo do contínuo estudo um sentido para uma prática cada vez mais engajada e crítica.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Carmen. **El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa**. Estud. Pedagóg., Valdivia, v. 37, n. 2, p. 267-279, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000200016&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200016&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de agosto de 2021. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200016>

BARRETTO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Rev. Bras. Educ., v. 20, n. 62, p. 679–701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 maio 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em 8 dez. 2019.

EVSEEVA, A.; SOLOZHENKO, A. **Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning**. Procedia - Social and Behavioral Sciences 206, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283984133\\_Use\\_of\\_Flipped\\_Classroom\\_Technology\\_in\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/283984133_Use_of_Flipped_Classroom_Technology_in_Language_Learning). Acesso em 20 jul. 2021

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 11ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76

FINARDI, K.; Prebianca, G. **Políticas Linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal**. Leitura. Maceió, n 53, p. 129 – 154. Jan./jun. 2014. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas->



[Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-Novas-Tecnologias-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-Um-Estudo-de-Caso-sobre-o-Curso-de-Letras-Ingl%C3%AAs-em-uma-Universidade-Federal-2014.pdf](#) Acesso em: 12 maio 2020

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil nº 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf) Acesso em 15 jul 2021

HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. New York and London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching**. (Yale Language Series). London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-147, 2006.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência** [livro eletrônico] - São Paulo: Cortez, 2018. - (Coleção docência em formação: ensino superior)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

OLIVEIRA, L.F. **Educação e militância decolonial**. 1ª ed. - RJ: Editora Selo Novo, 2018.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. Disponível em: <http://veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 20 jul. 2021.

PAIVA, V.L.M.O. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. *In*: TOMICH, et (orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <http://veramenezes.com/ensino.htm> . Acesso em 20 jul. 2021.

PIMENTEL, M. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!**SBC Horizontes: 23 de maio de 2020. Disponível em:

<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/> Acesso em: 24 jul 2021

SCALABRIN, I.C.; MOLINARI, A.M.C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista Científica UNAR, Araras, SP, p. 1-12, v.7, n. 1, 2013. Disponível em: [https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf) . Acesso em: 15 jul 2021

## 6 - CONCLUSÃO

Há muito que a universidade enquanto instituição educacional apta a formar profissionais capacitados e prontos para atuar no mercado de trabalho tem seu papel formador questionado e, com isso, tem sido alvo de muitas críticas acerca da qualidade da formação docente oferecida por seus cursos de licenciatura. Muitos estudos (GATTI, 2013; BARRETO, 2015; PAIVA, 2003; FINARDI, 2014; FÁVERO, 2011) têm se debruçado sobre esse objeto e levantado a ideia de que o cerne da questão está na ausência de uma relação teórico-prática de sucesso nos contextos escolares, mais especificamente dentro das salas de aulas. Tal realidade também é refletida no ensino de LI (PAIVA, 2003; FINARDI, 2014), em que grandes são os desafios enfrentados para sua efetiva constituição. Estes vão da falta de políticas públicas que, de fato, atendam às suas necessidades, de abordagens pedagógicas ineficientes pautadas em um ensino de gramática e tradução à dificuldade de encontrar profissionais preparados para atenderem às demandas impostas para este ensino.

Entendo que, para a produção de uma prática docente capaz, para além do mercado de trabalho, e para a transformação da realidade, não só da sala de aula, mas do mundo que nos cerca, a educação precisa ser pautada na ação reflexiva dos sujeitos sobre o mundo que nos cerca (FREIRE, 2021), descortinando as relações subalternizantes e fazendo do ato de ensinar e aprender um ponto significativo de resistência e oposição a mecanismos que nos tem inferiorizado e desconstruído por séculos. Esses mecanismos se apresentam na construção da relação teórico e prática que tem se perpetuado no contexto educacional, de maneira descontextualizada, e que segundo Kumaravadevelu (2003), tem se fortalecido pelo fato de existir uma separação de papéis de quem constrói as teorias e as de quem a executa, nascendo, desse contexto, duas classes “trabalhadoras”: uma de prestígio, o teórico, e a de desprestígio, o professor, distanciando este último potencialmente do percurso necessário para além do conhecimento que lhe é apresentado.

Para refletir sobre essas questões, tracei como objetivo central a análise da formação docente no curso de Letras com Inglês da UFBA, tendo em vista o atendimento às demandas contidas nas políticas educacionais vigentes para Educação Básica, tencionando uma reflexão em torno da maneira como esta está

estruturada para a desconstrução da relação dicotômica teórico e prática, que foi problematizada nesta dissertação até mesmo através da minha atuação como pesquisadora e professora de língua inglesa. Para isso, utilizei como base teórica principal os estudos e pesquisas sobre formação docente a partir das ideias da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2021; HOOKS, 2013), da Linguística Aplicada (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006; MOITA LOPES, 2003) e da Pedagogia Decolonial (MIGNOLO, 2018; WALSH, 2018; OLIVEIRA, 2018). Esse suporte teórico me permitiu verificar que como já demonstrado em outros estudos, em geral a relação dicotômica entre teoria e prática apresentada nos contextos escolares, como também na própria universidade, deriva-se da pouca importância dada à preparação das construções de prática em detrimento ao desenvolvimento teórico, como demonstrado na grade curricular do curso de graduação enfocado.

Assim, as análises realizadas no primeiro momento da investigação revelaram que, ao se estabelecer um paralelo inicial entre as concepções de ensino advindas do documento regulador (BNCC) e das teorias que embasaram este estudo, o discurso dominante, a formação, não determinada, da verdade, mas condicionada aos fatores implícitos e subjacentes a ela tendem a direcionar a prática. O que tende a moldar e mais uma vez limitar o fazer pedagógico à fragmentada visão de mundo neoliberalista e eurocêntrica, tornando espaços mais democráticos como o da sala de aula, em uma extensão dos interesses que atendam as perspectivas do mundo econômico do trabalho, sem levar em conta as questões sociais do ensino de inglês.

Com isso, também foi possível verificar que as proposições das políticas que organizam esse ensino não conseguem acompanhar na mesma medida o desenvolvimento da educação e do ensino nos últimos tempos. O processo de desterritorialização também imprimiu aos contextos escolares, em especial ao de LI, a necessidade de se buscar alternativas que alinhem o fazer pedagógico a uma formação crítica e política interessada pela compreensão e acolhimento das diferenças. Assim, ao vislumbrar, como hooks (2013), a sala de aula como o espaço mais propício a fecundas produções de conhecimento e o começo para grandes transformações sociais, não podemos esquecer de elementos importantes que auxiliam nesse processo: engajamento e implicação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, a escola/a universidade precisa urgentemente ressignificar seu papel formador social, e então ser vista como um espaço contracorrente, onde todos com equidade e integração possam tomar o leme da direção na construção de

conhecimento individual e coletivo quebrando os grilhões que só alimentam a desumana desigualdade entre as pessoas. Nesse sentido, o ensino de LI, tido como símbolo dessa conjuntura globalizadora, pode nestes espaços protagonizar muito mais que um status do saber, mas uma potente possibilidade de criação de estratégias de resistência. Afinal, segundo Moita Lopes (2003), o ensino de línguas tornou-se uma ferramenta especial para o enfrentamento das imposições causadas pelo novo capitalismo, mas principalmente no que tange ao acesso contemporâneo às mais diversas produções de conhecimento.

Tendo em vista a necessidade de se investigar a relação teórico-prática presente no curso de formação docente em LI e as estratégias formadoras que preparam os graduandos para o ensino na educação básica, foi realizado um estudo de caso nas disciplinas de Estágio supervisionado I e II, apresentado como último produto dessa dissertação.

As análises realizadas neste momento da investigação revelaram quatro importantes aspectos sobre a construção teórico-prática no contexto formador do citado curso: [1] que não se pode perder de vista qual profissional se deseja formar; [2] que a adoção de estratégias docentes centradas no aluno ajudam a construir uma atmosfera mais propícia para uma produção de conhecimento engajada e preocupada com o meio social; [3] que as estratégias para alicerçar a prática docente em um suporte teórico que consiga corresponder às ações docentes executadas pode superar a dicotomia entre teoria e prática; [4] que é necessário reafirmar a importância da presença do componente Estágio Supervisionado no contexto formador.

É necessário ressaltar que a formação do professor não tem um início e um fim com a graduação, mas que ela acontece ao longo de uma vida, pois é formada também pelas experiências pessoais, pelos exemplos profissionais ao longo do caminho, bem como pelas tentativas de aproximação dessa realidade. Assim, é perceptível que o professor em formação não chega ao contexto formador da universidade vazio, traz consigo crenças e concepções acerca da execução da prática nos contextos escolares.

Portanto, ao levar em consideração a história dos sujeitos envolvidos nesse contexto formativo, e tendo o componente de estágio supervisionado como um lugar para se trabalhar a (re)significação de saberes e das posturas a serem adotadas pelos futuros profissionais (LIMA; PIMENTA, 2018), foi possível perceber as contribuições do professor formador na construção do perfil profissional.

Isso demonstra que uma ação docente formadora disposta a ancorar-se em uma cuidadosa escolha de abordagens que consiga de maneira prática e significativa ir além da preparação de profissionais aptos ao mercado de trabalho tem o poder de ressignificar o saber fazer em favor do saber ser. Nesse contexto, essa ação formadora implica os graduandos a fundamentarem suas futuras práticas na reflexão, ação, reflexão contínua e necessária para uma conduta docente mais crítica e autônoma. Esse tipo de formação caracteriza-se também como um ato de resistência da ordem globalizadora e uma maneira de transgressão ao sistema de inclusões e exclusões imposto pelo discurso colonialista neoliberal presente na BNCC e que pretende limitar a ação docente dentro dos contextos escolares.

Nesse sentido, o componente de estágio supervisionado se confirma como um espaço legítimo e fundamental para se desconstruir e superar a relação confusa entre teoria e prática no meio educacional, oportunizando reflexões e, com base em um suporte teórico consistente, auxiliando na edificação do saber fazer docente. Esse componente possibilita aos atores sociais realizarem comparações, assimilações, construções e desconstruções que geram processos fundamentais para autonomia e um sentimento de autoria e pertencimento na produção de seu próprio conhecimento.

É sabido que a formação docente não se constitui somente nas disciplinas de estágio supervisionado, mas em todas possibilidades formadoras que o curso pode proporcionar. Porém, devido à sua importância, por favorecer a aproximação dos graduandos com o objeto principal, a prática, considero relevante ressaltar a importância de se analisar a possibilidade de rever o não uso que se faz das 128 horas correspondente a carga horária mínima de 400h exigidas prevista pelo documento oficial que regula a formação docente no país. Essa ampliação possibilitaria acesso a uma prática não ideal, mas próxima a realidade, durante todo o curso e não somente nos semestres finais, o que conforme projeto de reformulação do projeto político do curso, será redimensionado tão logo o novo currículo entre em vigor.

É preciso ainda compreender em que medida o período pandêmico promovido pelo vírus SARS COV-19, que atravessou esta pesquisa, fora capaz de promover mudanças e ajustes no percurso ora antes traçado. Isso deveu-se em especial pela dificuldade de se estabelecer conexões/contato com um número maior de participantes (professores e alunos), como também pela não percepção burocrática do contexto que envolve a disciplina de Estágio Supervisionado II e como esta implica diretamente essa aproximação a prática. Sendo, dessa forma, importante salientar

que os resultados obtidos ainda não foram suficientes para preencher algumas lacunas que poderiam desvelar outras implicações presente na prática formadora desse componente, como as diferentes abordagens formadoras que podem estar presentes no curso de formação, a adesão e concepção discente em torno dessas mesmas abordagens.

Por fim, resalto a premente necessidade de o curso de graduação favorecer não só discussões que levem o graduando a refletir sobre suas ações, mas também proporcionar oportunidades ao futuro professor de tomar consciência de maneira autonomamente da importância de seu lugar de agente transformador da realidade dentro da sala de aula, conseqüentemente, da sociedade.

## 7 - REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Rev. Bras. Educ., v. 20, n. 62, p. 679–701, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 25 maio 2021

BRASIL. MEC/SEF. Lei nº 13.415/2017.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)

Acesso em 8 dez. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles**: An interactive approach to language Pedagogy. Nova York: Pearson Education, 2007.

CARMO, I. N. **O lugar do Estágio Supervisionado no currículo na formação do Professor de Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2015.

CARVALHO, A. S. A prática do estágio supervisionado na formação de professores no curso de licenciatura em química do Instituto Federal Baiano Campus Catu. In: SILVA, M.R. L. (org.). **Docência e Educação Básica: Diálogos de integração curricular e desenvolvimento pedagógico**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução nº 2, 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República do Brasil, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em 20 jul. 2021.

CRUZ, L. T. **Crenças de professores em formação sobre sua proficiência em língua inglesa: reflexões e perspectivas de ação**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15669>

DORNEY, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUKE, N.K; BECK, SW. **Education should consider alternative formats for the dissertation**. Educational researcher, v.28, n.3, p.31-36, 1999.

EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. **Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca**. Acta Scientiarum. *Language and Culture*. Maringá, v. 35, n 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: ALVES, N. Formação de professores: pensar e fazer. 11ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

FINARDI, K. & ORTIZ, R. A. **Globalization, Internationalization and Education: What is the connection?**. In: IJAEDU – International E-Journal of Advances in Education, Vol. I, Issue 1, p. 18-25. 2015

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. **Ensino Crítico de Inglês e Formação docente na contemporaneidade**. Atos de pesquisa Educação – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 11 n. 2,p. 549-571 ago./nov. 2016.

FINARDI, K.; Prebianca, G. **Políticas Linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal**. Leitura. Maceió, n 53, p. 129 – 154. Jan./jun. 2014.

FRAGOZO, C. S. **Benefits and challenges of teaching English in Brazilian regular schools**. Brazilian English Language Teaching Journal , v. 2, p. 17-26, 2011.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 77ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 69ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil nº 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.



GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2016, 1 (2): 161-171.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/curso\\_pgdr/downloads/Série/derad\\_005.pdf](http://www.ufrgs.br/curso_pgdr/downloads/Série/derad_005.pdf). Acesso em 10 out. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad.: Ernani F. da Fonseca Rosa; Revisão Técnica: Maria da Graça Souza Horn, - 3 ed. - Porto Alegre: Penso, 2017

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2. 2004.

GODOY, S. A. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de empresas*. São Paulo: v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 05 out. 2020.

HOOKS, B. **Teaching to transgress. Education as the practice of freedom.** Nova York/Londres: Routledge, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods. Macrostrategies for language teaching.** (Yale Language Series). London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, p. 129-147, 2006.

LAGARES, X.C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In: NICOLAIDES, C. SILVA, KA, TÍLIO, R. ROCHA, CH. (Orgs.) Política e Políticas Linguísticas.* Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 181-198.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C.M.T. e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: UNB, 2003. Disponível em: <http://veramenezes.com/ensino.htm>

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. *In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Orgs.). Espaços Linguísticos: resistências e expansões.* Salvador, EDUFBA, 2006, p. 15-24.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed.; 11. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

VERAS; R. M. et al. **Formação de Professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas**. Revista Educação e Sociedade, no prelo. 2018.

WILLIG, C. **Introducing Qualitative Research in Psychology**. 2nd Edition. Open University Press. 2008.