

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LEITURA NO PIBID FUNDAMENTADA NA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO DA ESCOLA DE SYDNEY PELO VIÉS DA LINGUÍSTICA APLICADA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AN EXPERIENCE ON TEACHING READING WITHIN PIBID BASED ON THE SYDNEY SCHOOL GENRE-BASED PEDAGOGY FROM THE PERSPECTIVE OF APPLIED LINGUISTICS AND TEACHER EDUCATION

Karen Santorum*
Orlando Vian Jr**

RESUMO

Inseridos em práticas contemporâneas de formação de professores de línguas no âmbito da Linguística Aplicada, discutimos neste texto a dinamização do programa Ler para Aprender (LPA, ROSE; MARTIN, 2012, ROSE, 2020a, 2020b) na formação inicial de professores, bem como a articulação entre os gêneros do currículo e os gêneros do conhecimento por meio de uma metalinguagem pedagógica, conforme noção teórica de gênero de texto proposta por Martin e Rose (2008) e a proposta de letramento contida em Rose e Martin (2012), além dos aspectos linguístico-gramaticais, que tomam por base a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; ROSE; MARTIN, 2007). Objetivamos apresentar o modo como a metalinguagem pode ser produzida e recontextualizada da teoria linguística para o trabalho com a formação do professor, da teoria para a prática, em um contexto específico: professores em pré-serviço participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e daí para o ensino.

Palavras-chave: pedagogia com base em gêneros de texto; Escola de Sydney; metalinguagem pedagógica; Linguística Sistêmico-Funcional; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

ABSTRACT

Inserted in contemporary practices of language teacher education in the context of Applied Linguistics, we discuss in this text the implementation of the program Reading to Learn (R2L, ROSE; MARTIN, 2012, ROSE, 2020a, 2020b) in the initial education of English language teachers, as well as the articulation between the curriculum genres and the knowledge genres through a pedagogical metalanguage, According to the theoretical notion of genre proposed by Martin and Rose (2008) and the literacy proposal contained in Rose and Martin (2012), in addition to the linguistic-grammatical aspects, which are based on Halliday's Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; ROSE; MARTIN, 2007). We aim to present how metalanguage can be produced and recontextualized from linguistic theory to work with teacher education, from theory to practice, in a specific context: pre-service teachers participating in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships (Pibid) and from that point to teaching.

Keywords: genre-based pedagogy; Sydney School; pedagogical metalanguage; Systemic Functional Linguistics; Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (Pibid).

1. PALAVRAS INICIAIS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LINGUÍSTICA APLICADA

Em coletânea sobre Linguística Aplicada (LA) e formação do professor de línguas, Bartels afirma que o conhecimento de LA pode ter um impacto positivo na atuação desses professores (BARTELS, 2005, p. 419). Sabemos que esse conhecimento é amplo, complexo e multifacetado e envolve diferentes nuances do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, um diálogo interdisciplinar, envolvendo teorias que possam fornecer subsídios para compreender aspectos desse processo. Nessa mesma esteira, Gimenez e Cristóvão apontavam para uma perspectiva norteadora por elementos como “definições de perfil profissional, seleção e

* Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. santorum.karen@ufsm.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6001-519X>

** Professor Associado da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP/CNPq, São Paulo, SP, Brasil. vian.junior@unifesp.br
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0322-7177>

organização curricular, articulação entre os participantes do sistema educacional, prática de ensino e pesquisa” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 94).

Posteriormente, em sua proposta de uma LA Indisciplinar, Moita Lopes (2006) afirmava que é ao longo de seu percurso de investigação que a pesquisa em LA torna-se pesquisa em LA e, para tal, propunha quatro pontos que sintetizavam a pauta da LA, que, segundo o autor (Moita Lopes, 2006, p. 31), deveria ser caracterizada (1) pela imprescindibilidade de uma LA mestiça, (2) como área que explode a relação teoria/prática, (3) pela necessidade de redescrever o sujeito social para a LA e (4) como área em que ética e poder são os pilares cruciais. Mais tarde, retoma esses pontos, como forma de “pontuar algumas das características de uma LA Indisciplinar” (Moita Lopes, 2009, p. 21), colocadas em forma de questionamentos sobre quem é o sujeito da LA e em quais práticas discursivas tal sujeito é construído, além da questão da produção do conhecimento. Por fim, o autor coloca na pauta: “Como não separar política de pesquisa? Por que é crucial pensar a questão ética? Qual é o desafio do trabalho indisciplinar?” (MOITA LOPES, 2009, p. 21-22).

Esses questionamentos contribuem para a compreensão do futuro professor como sujeito em suas práticas e reforça importância da LA na formação de professores de línguas, tal como ressaltado por Miller (2013), que apresenta quatro razões para a pesquisa na área de formação de professores à luz da LA: (1) o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, (2) as inovações metodológicas alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais, (3) a alavancagem da questão política do status institucional dos formadores de professores e (4) a transformação social de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos no processo de formação de professores (MILLER, 2013, p. 100).

Estabelecemos, assim, o diálogo entre essas razões para a pesquisa em formação e os gêneros de texto e o currículo escolar, uma vez que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1998), o ensino de línguas passou a ser focado em gêneros de texto. Posteriormente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2019) e a construção da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação, Resolução no. 2, 2019) as quais, juntas, delineiam os mais relevantes marcos regulamentadores oficiais das Licenciaturas, os gêneros continuaram com um foco bastante importante, apesar da ênfase nas competências. Nesse contexto, a LA assume um papel essencial e, como pondera Tílio (2019), a partir da elaboração de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, norteia políticas públicas, dentre elas, a formação de professores.

Com vistas a atender à demanda por um ensino por meio de gêneros de texto, bem como pela formação de professores preparados para esse ensino, o campo da LA vem se diversificando ultimamente, como pode ser auferido, por exemplo, a partir dos trabalhos do GT da ANPOLL sobre Formação de Professores na Linguística Aplicada e o congresso promovido pelo grupo, o CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas), que reúne uma quantidade significativa de trabalhos, pesquisas e produções sobre esse tema.

Solo fértil para se trabalhar as questões de formação inicial de professores para a abordagem aos gêneros de texto é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que será apresentado mais detalhadamente no decorrer do texto. Tal contexto é especialmente relevante por tratar-se de um programa direcionado para os alunos ingressantes nos cursos de licenciaturas ou que estejam cursando a primeira metade dos cursos e um locus importante para que as questões postas por Gimenez e Cristóvão (2004), Moita Lopes (2006, 2009) e Miller (2013) e apresentadas acima, em diálogo com documentos oficiais, possam ser debatidas.

Associando as experiências de formação pré-serviço com pibidianos e o ensino de leitura e escrita centrado em gêneros de texto proposto pela Pedagogia com base em Gêneros da Escola de Sydney (PGES, doravante), nosso objetivo neste texto¹ é debater o papel dos gêneros na formação inicial de professores de língua e como os estudantes, futuros professores, podem engajar-se em práticas de ensino de língua inglesa centradas nos gêneros de texto.

Como forma de atingir o objetivo proposto, apresentamos, além desta introdução, uma seção que explicita como se caracteriza a PGES e como ela pode compor a formação inicial do professor de inglês a partir da familiarização com os gêneros do currículo, dos gêneros do conhecimento e de uma metalinguagem pedagógica. Em seguida, relatamos aspectos de uma experiência com pibidianos na implementação de uma atividade centrada

1 Este texto é um dos produtos do estágio pós-doutoral desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), sob supervisão do segundo autor.

em gêneros de texto, bem como as adaptações necessárias à PGES para o ensino de inglês no Brasil, já que se trata de uma pedagogia projetada para o ensino de inglês como língua materna na Austrália. Por fim, apresentamos nossas considerações em relação à necessidade de uma abordagem Indisciplinar, na concepção de Moita Lopes (2006), para a formação pré-serviço em um curso de Letras.

2. UMA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Refletir sobre o ensino de leitura e de escrita exige não apenas considerações sobre as questões de letramento envolvidas nas práticas, mas também discussões sobre como um programa que forme professores para o ensino de leitura e de escrita enquanto fases complementares de um mesmo processo poderá se configurar.

A PGES tem seu início na década de 1980, no cenário educacional australiano, motivada pela busca da democratização da aprendizagem em uma realidade de ensino local em que muitos alunos apresentavam um baixo rendimento nas atividades de produção escrita. Nesse contexto educacional, havia um grande número de estudantes aborígenes e de imigrantes que apresentavam dificuldades para acompanhar o processo escolar e compreender e produzir os gêneros de textos exigidos pela escola. Nesses mais de quarenta anos, essa pedagogia passou por três diferentes fases, cada qual culminando com a proposição de um Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) para trabalhar os gêneros de texto escolares na sala de aula de língua materna.

Em sua fase mais recente, o CEA é usualmente referido como *Reading to Learn*² ou *R2L*, em português como *Ler para Aprender* ou *LPA*. Essa versão amplia o princípio da PGES sobre o letramento para integrar o ensino da leitura e de escrita ao longo de todo o currículo em todos os níveis escolares. O principal objetivo do *Reading to Learn* é o desenvolvimento das habilidades para leitura e de escrita por meio da realização de atividades planejadas a partir de um conjunto de estratégias com foco nos gêneros de texto curriculares. Nessa fase, a ênfase recai na compreensão de que, para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e de escrita, os professores podem oferecer-lhes orientação explícita em cada nível de suporte do CEA. Mais recentemente, Rose (2020a, 2020b) apresenta o CEA como parte da metodologia de um programa voltado à formação de professores, conforme discutimos na próxima subseção.

2.1 O Ciclo de Ensino e Aprendizagem

O CEA do *R2L/LPA* constitui-se em um programa e em um conjunto de estratégias para ensinar a ler e a escrever em todos os níveis e conteúdos curriculares, da educação básica à educação superior, podendo também ser adaptado para o ensino de uma língua estrangeira, como em nosso caso.

A abordagem para o ensino de leitura e de escrita apresenta três níveis de suporte ao aluno, com um conjunto de nove estratégias, para o ensino de textos, de parágrafos e de orações, respectivamente, conforme ilustrado no Quadro 1. Esse conjunto de estratégias é apresentado como um ferramental de opções para integrar a leitura e a escrita com o currículo.

Quadro 1. Níveis de suporte ao aluno para a leitura e a escrita

Nível	Foco	Estratégias		
1	texto como um todo	Preparação para a leitura	Construção conjunta	Construção individual
2	parágrafos	Leitura detalhada	Reescrita conjunta	Reescrita individual
3	orações	Formação de orações	Ortografia	Escrita de orações

Fonte: adaptado pelos autores a partir de Rose e Martin (2012, passim).

O programa enfatiza a ação de construir a compreensão de um texto antes de sua leitura, com a estratégia de Preparação para a Leitura, e planeja cuidadosamente a interação professor-aluno para prover o máximo de suporte ao aluno.

2 Informações sobre o Programa podem ser obtidas na página www.readingtolearn.au

A primeira estratégia do nível 1 é chamada de Preparação para a Leitura. É uma estratégia planejada para dar suporte aos alunos a fim de que leiam textos no currículo a partir da desconstrução de um texto modelo para cada gênero. Esse é o momento em que o professor apresenta um ou mais textos do gênero a ser trabalhado, detalhando-o ao máximo a fim de que os alunos se familiarizem e aprendam como aquele gênero de texto se organiza. Nesse nível, o foco da língua está na estrutura dos textos inteiros. As estratégias que compõem o CEA e como se organizam e se relacionam estão ilustradas na Figura 1.

Figura 1. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias



Fonte: adaptada e traduzida de Rose e Martin (2012, p. 147) por Santorum (2019, p. 88)

Na Figura 1, a cor verde indica o nível de suporte ao aluno considerando o texto como um todo, bem como o gênero que esse texto concretiza. No segundo grupo de estratégias, em cor vermelha, o suporte ao aluno foca nos parágrafos. O terceiro grupo de estratégias, em amarelo, aborda o nível da oração. O ciclo é implementado de modo a integrar o ensino da leitura e da escrita com o currículo escolar, definidor dos gêneros a serem ensinados, representado pelo círculo externo em azul.

A implementação do CEA deve ser iniciada pela Preparação para Leitura. A sequência e a seleção das demais estratégias do Ciclo ficam a critério do professor a partir das demandas, nível dos alunos, tempo de aula, modalidade de ensino e demais fatores caracterizadores de cada contexto de ensino. Para experiências com o LPA no Brasil, sugerimos o volume especial da revista *Signo* sobre esse tema³.

Inicialmente, nos anos 2000, Christie (2002) havia proposto a distinção entre duas famílias de gêneros: os gêneros do currículo e os gêneros do conhecimento. Mais recentemente, Rose (2020a, 2020b), diretor do Programa R2L/LPA, inseriu a perspectiva de lidar com os gêneros a partir do próprio currículo escolar e, para relacionar os gêneros presentes no Programa com os gêneros da escola e o trabalho em sala de aula, passou a considerar as então chamadas Estratégias do Ciclo como *gêneros do currículo*. O ensino dos gêneros do currículo e dos gêneros do conhecimento deve ser feito por meio do uso de uma metalinguagem pedagógica recontextualizada para a sala de aula, como apresentado nas subseções a seguir.

2.2 Gêneros do currículo

Os gêneros do currículo correspondem aos gêneros de prática em sala de aula pelos quais os alunos têm acesso ao conhecimento escolar e aos padrões de discurso que circulam no contexto e que realizam esses gêneros do currículo nos níveis das aulas e das trocas entre professores e alunos. A familiarização com os gêneros do currículo capacita os professores para o planejamento e implementação de práticas docentes necessárias a cada contexto e permite que os alunos se envolvam nessas práticas de forma bem-sucedida.

Conforme Rose (2020b), os gêneros do currículo podem ser relativamente complexos, pois envolvem dois tipos de linguagem, sistêmico-funcionalmente chamados de registros: (a) um registro pedagógico de atividades de

³ Disponível em: <https://online.unisc.br/scer/index.php/signo/issue/view/683>. Acesso em 17/06/22.

aprendizagem, modalidades e relações professor-aluno e (b) um registro curricular de conhecimento e valores que são trocados por meio do registro pedagógico e processados pelos alunos, como ilustra a Figura 2:

Figura 2. Dimensões de um gênero do currículo



Fonte: adaptada e traduzida pelos autores de Rose (2020a, p. 240)

Na Figura 2, à esquerda, o registro pedagógico inclui as relações pedagógicas, isto é, as interações entre professores e alunos, como apresentação de conhecimento, avaliação e participação do aluno. As atividades pedagógicas são organizadas como sequências de aulas, cada uma composta de séries de atividades de aula que são negociadas em ciclos de interação entre professores e alunos. As modalidades pedagógicas incluem modos de comunicação falados, escritos, visuais e gestuais, ou seja, multimodais.

Dessa forma, os gêneros do currículo, também chamados por Rose (2020b) de gêneros multimodais da prática da sala de aula, são: Preparação para Leitura; Leitura Detalhada; Estratégias Intensivas; Reescrita Conjunta; Construção Conjunta; Reescrita Individual e Construção Individual, conforme apresentado anteriormente na Figura 1. Além do conhecimento sobre os gêneros do currículo para a sua prática em sala de aula, pelos quais os alunos têm acesso ao conhecimento, outro tipo de saber necessário ao professor diz respeito aos gêneros de texto que os alunos precisam aprender para terem êxito na escola, ou seja, os gêneros do conhecimento, bem como os padrões de língua que realizam esses gêneros nos níveis dos textos e das orações (ROSE, 2020a).

2.3 Gêneros do conhecimento

Os gêneros do conhecimento envolvem os gêneros escritos com que os alunos precisam ter contato para serem bem-sucedidos na escola, bem como os padrões de língua que realizam esses gêneros nos níveis dos textos e das orações. A familiarização com os gêneros do conhecimento habilita o aprendiz, tanto no papel de leitor quanto no papel de autor/escritor, a reconhecer os tipos e a organização dos gêneros que o circundam. O conceito que estamos utilizando aqui e que embasa a PGES define gênero como “processos sociais organizados em etapas e com um propósito” (MARTIN; ROSE, 2008 p. 6).

Aprender sobre esses gêneros como processos sociais, portanto, é fundamental não apenas para reconhecer os tipos e a organização do conhecimento e dos valores apresentados na leitura, mas também para auxiliar na organização do conhecimento e dos valores na escrita. Para o ensino dessas famílias de gêneros, uma das exigências da escola, conforme sinalizado por Halliday em uma coletânea de entrevistas organizada por Martin, é que se “traga a linguagem de volta à consciência. Não há nenhuma maneira de evitar isso, em parte porque você tem de fazer isso para aprender a ler e escrever”⁴ (MARTIN, 2013, p. 138) e, por essa razão, o trabalho com os gêneros é essencial, como já apontado no decorrer do texto e também como sinalizado nos PCN e reforçado pela BNCC.

Ainda em relação ao papel e importância da linguagem no ensino, Halliday também reforça que “tornar-se letrado significa refletir conscientemente sobre sua linguagem”⁵ (Martin, 2013, p. 138), ou seja, é visível a preocupação com a conscientização sobre a linguagem e com a formação de professores, bem como da necessidade

4 No original: *to bring language back to consciousness. There's no way to avoid this, partly because you have to do this in learning to read and write.*

5 No original: *Becoming literate means reflecting consciously on your language.*

e importância de se abordar o Conhecimento Acerca da Língua/*Knowledge About Language* (CAL/*KAL*) para habilitá-los ao uso desse conhecimento em suas práticas ao ensinar A língua, SOBRE A língua e POR MEIO DA língua explicitamente.

A partir do exposto, portanto, um ensino explícito da língua pode ser veiculado por meio de uma metalinguagem pedagógica que, conforme Rose e Martin (2012, p. 310), deve ser sistemática e consistente e que seja introduzida no processo de ler e de escrever textos conjuntamente.

2.4 Metalinguagem pedagógica

Uma metalinguagem pedagógica consiste, segundo Rose (2020a), em um conhecimento que inclui os termos técnicos que são usados para se discutir sobre a língua na formação de professores e os termos a serem utilizados na sala de aula. Essa metalinguagem pode ser trabalhada no âmbito do Programa *R2L/LPA*.

Para a construção de uma metalinguagem pedagógica na formação de professores para o trabalho com a PGES, a base é a gramática sistêmico-funcional contida em Halliday e Matthiessen (2014), para os aspectos léxico-gramaticais e, para questões discursivas, utiliza-se a perspectiva proposta por Martin e Rose (2007). Além das questões envolvendo os gêneros de textos e seus elementos componentes e sua organização (MARTIN; ROSE, 2008). Rose (2020b, p. 294) propõe uma metalinguagem gramatical mínima de acordo com o gênero a ser abordado na sala de aula pelos professores, com foco na linguagem utilizada nos textos a serem trabalhados.

A relevância da aquisição e/ou desenvolvimento de uma metalinguagem pedagógica na formação de professores justifica-se uma vez que a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula constitui-se num dos principais recursos com os quais o aluno tem contato.

O Programa tem, segundo Rose (2020a), um cunho profissional capaz de fornecer um conhecimento que envolve pedagogia e linguagem aos professores para que possam interagir de modo confiante e consciente em suas práticas docentes. Para tanto, o Programa tem como um de seus princípios a recontextualização. Este princípio faz com que a arquitetura da metalinguagem usada no contexto da linguística e da pesquisa seja reconfigurada para os contextos de ensino e de formação de professores, culminando na metalinguagem pedagógica que o professor utilizará (ROSE, 2020b). A recontextualização da teoria tanto para a formação quanto para o ensino implica a redução da densidade dos campos técnicos e a fundamentação destes em contextos conhecidos.

Tomando por base o que preceitua Bernstein (1990) em sua Sociologia da Educação e inserindo-a no campo da pedagogia com base em gêneros no *R2L/LPA*, Rose (2000) se apropria do princípio recontextualizador, ou “princípio de reordenação seletiva e foco” (p. 173), ou seja, aquele em que o CAL é reinstanciado das classificações linguísticas para procedimentos pedagógicos:

Essa recontextualização no nível do gênero textual tem por intenção maximizar a aplicabilidade da teoria, não apenas para os professores planejarem suas práticas docentes, mas também para formadores de professores planejarem programas de formação e para pesquisadores planejarem teorias pedagógicas⁶ (ROSE, 2020b, p. 275 tradução dos autores).

Do diálogo entre ambos os tipos de gêneros sinalizados pelo autor e por meio do uso de uma metalinguagem pedagógica recontextualizada, temos um caminho para refletirmos acerca da formação do professor pré-serviço, no âmbito do Pibid. Uma formação voltada para o ensino de leitura e de escrita em língua inglesa com base em gêneros de texto estabelece, assim, a confluência entre a formação de professores e esses gêneros na escola, como discutimos na próxima seção.

3. UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID UTILIZANDO A PGES

Com o objetivo de convidar a uma reflexão acerca de possíveis insumos teóricos e metodológicos que contribuam para o ensino dos mais variados gêneros textuais, incluindo os multimodais, na Educação Básica, faremos, nesta seção, uma ambientação do contexto em que se deu a experiência de formação de professores voltada para o gênero textual a partir da PGES.

6 No original: *This recontextualisation at the level of genre is intended to maximise the theory's applicability, not only for teachers designing classroom practices, but for teacher educators designing training programs, and for researchers designing pedagogic theories.*

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma realização da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) com o fito de proporcionar, aos alunos dos cursos de licenciaturas, uma vivência no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e no contexto em que elas estão inseridas. Os graduandos têm, assim, desde o início do curso, a oportunidade de aliar teoria e prática, experimentando o universo que envolve a docência logo nos primeiros semestres da graduação, sem precisar esperar pelo momento do estágio para ter seu primeiro contato com a realidade escolar enquanto docente em formação.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação⁷, o Pibid é apresentado como um programa que:

[...] oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Além do acompanhamento por um Coordenador de Área na Instituição de Ensino Superior (IES), responsável pelo aporte teórico-metodológico na formação, preparação e atuação desse professor em pré-serviço, os pibidianos são acompanhados durante o programa por supervisores nas escolas-campo em que atuam. São, ao todo, 24 cotas de bolsas para os alunos, distribuídos em três escolas-campo, cada qual com um professor-supervisor.

O professor em pré-serviço atua nas escolas de dois modos distintos: por meio de (a) docência assistida, em que interage diretamente com a turma, em atividades de docência, junto com o professor-supervisor, e (b) oficinas, atividades de reforço ou atividades dinâmicas e lúdicas implementadas no contraturno com a participação voluntária dos alunos das escolas-campo. O professor-supervisor define os conteúdos que serão trabalhados pelos pibidianos em consonância com o plano pedagógico da escola. Os professores em pré-serviço vivenciam a situação integral de docência, desde a elaboração do plano de aula como decisões acerca de questões metodológicas e de conteúdo com o professor-supervisor e o coordenador de área na IES. Os planos são implementados somente após as reuniões com o Coordenador de Área e com o professor-supervisor.

Outro importante ponto do programa, relatado por alunos, egressos das escolas públicas em que havia a presença de pibidianos que optaram por fazer uma licenciatura, é o estímulo que sentiram durante a experiência nas aulas. O programa consolida-se como um círculo virtuoso em que todos os envolvidos no processo se beneficiam, o que dialoga com a finalidade do Pibid, focado na valorização dos cursos de licenciatura, com diversas experiências bem-sucedidas pelo país, como aquela relatada em El Kadri, El Kadri e Correia (2017), cujo objetivo foi o de “aliar o ensino de língua inglesa com propostas de uso de vídeo games e gamificação e posicionar os alunos da educação básica como produtores de seus próprio jogos” (EL KADRI; EL KADRI; CORREIA, 2017, p. 127).

A fase anterior à seleção de coordenador de área, supervisores das escolas-campo e graduandos bolsistas é a do envio e cadastro dos subprojetos que compõem um único Projeto Institucional. A experiência aqui relatada ocorreu em uma Universidade Federal, na região Central do Rio Grande do Sul. Dentre os objetivos propostos pelo subprojeto Pibid Inglês da Universidade, que ocorreu inteiramente durante a Pandemia de Covid-19 (portanto, pela primeira vez desde a criação do programa, em 2007) de forma remota, focaremos naquele que prevê a formação de professores de Inglês para contribuir no desenvolvimento da Educação Básica, possibilitando, aos seus alunos, acesso à língua real, entendida como prática social. Como forma de atingir os objetivos estabelecidos, participaram do subprojeto Pibid Inglês 26 bolsistas professores em pré-serviço, três professores em pré-serviço voluntários, uma coordenadora de área e três docentes de educação básica, que atuaram em três escolas públicas participantes no município onde o subprojeto foi desenvolvido.

Ao todo, nas três escolas-campo, foram atendidos pelo subprojeto alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio com docência compartilhada e séries finais do Fundamental 1 com oficinas/projetos.

Logo nos primeiros encontros semanais de formação com os professores em pré-serviço, foi solicitada uma primeira atividade-diagnóstico: os futuros professores deveriam preparar um planejamento de aula com turma e conteúdos hipotéticos previamente designados. Muitos dos futuros professores preparavam atividades a partir de textos que serviam meramente como veículo para o ensino de um conteúdo gramatical trabalhado de

7 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 20 de maio de 2022.

forma dissociada, retirado do texto sem a menor menção ao contexto de situação e de cultura (registro e gênero, em termos sistêmico-funcionais) em que os textos foram produzidos. O tratamento dado ao texto seguia uma abordagem que não levava minimamente o gênero do texto em consideração.

O trabalho de formação teve prosseguimento com um Projeto em que foram apresentadas e discutidas as diferentes abordagens e metodologias de ensino de ILE, com ênfase dada à PGES e ao CEA do Projeto *R2/LPA*. A partir da atividade com as diversas abordagens e metodologias de ensino de ILE, em especial a PGES, as propostas de planejamentos dos professores em formação foram se modificando gradativamente. Uma das atividades desenvolvidas, implementadas e adaptadas a partir da PGES será apresentada posteriormente.

Essa mudança gradativa em cursos de formação pré-serviço é essencial, pois supõe-se que sejam trazidas prática de reflexão e, como sinaliza Szundy (2005, p. 174), deve levar o aluno-professor a um processo de desconstrução de “suas visões acerca do processo de ensino-aprendizagem para então ressignificá-las a partir de sistemas ideológicos historicamente cristalizados que embasam a prática vivenciada” (SZUNDY, 2009, p. 174). No caso específico da abordagem proposta no subprojeto, tomam-se por base as estratégias adotadas pela PGES, que tem como intuito propiciar uma visão de leitura e escrita como prática social que é materializada pela língua utilizada nos textos. O intuito é que os alunos-professores reflitam sobre o papel da língua no trabalho com os gêneros de texto tanto em sua futura prática quanto na compreensão dos alunos sobre o papel da linguagem nos textos e nas práticas sociais que estes materializam.

Considerando as adaptações necessárias para adequar a PGES ao contexto de ensino das escolas-campo em que ocorria a docência compartilhada, os professores em formação passaram a planejar e implementar suas aulas utilizando a recontextualização da metalinguagem pedagógica e o CEA.

Um exemplo ilustrativo de planejamento desenvolvido com base na PGES foi de Juchniewski (2021), em uma atividade que partiu da desconstrução de uma notícia por meio da implementação dos gêneros do currículo Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada (cf. Figura 1). No primeiro passo, em uma adaptação do Ciclo, em função da Pandemia de Covid-19, a professora em pré-serviço inicia a atividade, de forma remota, fazendo a Preparação para a Leitura, chamada por ela no plano de “pré-leitura” (cf. Figura 3, Passo 1), a partir de uma discussão com os alunos sobre o gênero do texto que leram na sequência. Foi feito um levantamento sobre o meio em que o texto havia sido veiculado, seu propósito social, o público-alvo, que culmina com a organização do texto em etapas.

A partir do compartilhamento da notícia com os alunos de forma remota, e após fazer a Preparação para a Leitura, a professora em pré-serviço inicia a Leitura Detalhada do texto, marcando juntamente com os alunos as etapas da notícia, conforme discutidas na Preparação para a Leitura. A Figura 3 ilustra um excerto do plano de aula para o trabalho com a notícia, incluindo a Preparação para a Leitura e a Leitura Detalhada:

Figura 3. Excerto de plano de aula para o trabalho com uma notícia a partir do CEA

· *Study*

Passo 1: Com a notícia compartilhada, o professor faz uma pré-leitura do texto, perguntando em qual veículo de mídia a notícia foi publicada, em qual sessão, por quem. Depois, o professor explorará os nomes das partes da notícia em inglês (*title/headline, byline, lead e body*).

Passo 2: Executar a leitura. Pode-se pedir por voluntários para a leitura oral.

Fonte: Juchniewski (2021, p.3)

No Passo 2, ilustrado na Figura 3, a pibidiana coloca como opção durante a Leitura Detalhada a participação de voluntários para realizarem a leitura em voz alta, como forma de ir trabalhando questões de pronúncia e entonação. Esta estratégia também pode ocorrer a partir da leitura em voz alta realizada pelo professor em um primeiro momento.

A influência da PGES na desconstrução das visões cristalizadas que os professores em pré-serviço tinham acerca do processo de ensino foi percebida gradativamente a cada planejamento realizado. Mesmo quando os

pibidianos seguiam outras abordagens e metodologias para ficarem em consonância com o professor-supervisor da escola-campo, como no plano aqui citado, a concepção de trabalho de desconstrução do gênero trazida pela PGES ficava visível. Também por meio do processo de reflexão sobre a prática, em que os alunos-professores relataram que, em outras circunstâncias, sem o apoio do CEA ou das estratégias, partiriam diretamente para o ensino das estruturas gramaticais, sem outras preocupações com o contexto e demais elementos no texto. Os planos passaram a ser construídos a partir e com base em gêneros de texto, tendo o gênero como conteúdo em si e não mero veículo para ensinar gramática normativa, o que vai ao encontro do que preceitua a BNCC para o trabalho com os gêneros, os textos e a língua, pois, segundo o documento, essas práticas “devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67). Esse aspecto também reforça as questões apontadas por Halliday para se abordar A língua, SOBRE a língua e POR MEIO da língua, todas inseridas em práticas sociais das quais os estudantes participam e podem tornar as atividades com textos mais realistas e em diálogo com os contextos em que se inserem.

A PGES, cujos aspectos linguísticos são embasados teoricamente na LSF de Halliday, como já indicado anteriormente, constitui-se em uma abordagem altamente indicada para o ensino do gênero de texto (gêneros do conhecimento), tanto da perspectiva teórica quanto pedagógica. Isto deve-se ao fato de a abordagem empregada pela Escola de Sydney ter como objetivo construir não apenas uma teoria, mas também instrumentos de análise a fim de investigar a linguagem como um processo social, que permitem desenvolver descrições sistemáticas, específicas e, ao mesmo tempo, abrangentes dos padrões linguísticos como preceituado por Eggins (2004).

Ao trazer uma notícia para ser estudada em sala de aula, a professora em pré-serviço ressalta o poder social da linguagem e discute o impacto e propósito político e comunicativo das *fake news*. Ao longo da desconstrução do gênero, durante as fases de Preparação para a leitura e de Leitura Detalhada, é realizada uma descrição abrangente dos padrões linguísticos, considerando o gênero como um todo, e também uma descrição específica de recursos linguísticos empregados. A Figura 4 ilustra um excerto do plano de aula em que são apresentados os objetivos da aula:

Figura 4. Excerto do plano de aula com os objetivos

Objetivos:

- Debater a relação relevância vs. veracidade de informações;
- Promover o entendimento da estrutura do gênero textual notícia;
- Introduzir o tempo verbal *Present Perfect*, previsto no currículo.

Fonte: Juchniewski (2021, p. 2)

Tanto para promover o entendimento da estrutura do gênero de texto a ser estudado (influência direta da PGES) como para introduzir o conteúdo gramatical alvo, previsto no currículo, como mostra a Figura 4, a professora em pré-serviço fez uso de uma recontextualização da metalinguagem pedagógica.

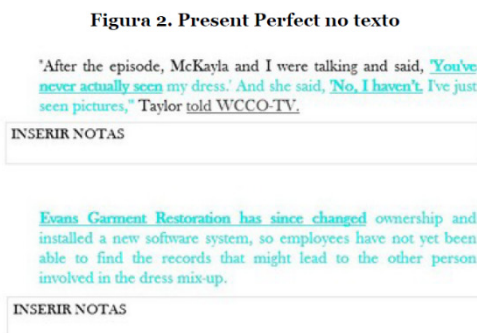
Ao falar na estrutura do gênero, a pibidiana opta por usar com os alunos o léxico “partes” da notícia, ao invés de falar diretamente em Etapas e fases, termos usados na teoria sistêmico-funcional para abordar a organização dos textos em etapas e fases para a construção de sentidos.

Ao introduzir o foco gramatical, durante a Leitura Detalhada, a pibidiana chamou a atenção para as estruturas de *Present Perfect* ocorridas no texto, fazendo uma explicação em que ficava evidente a função e finalidade semântica daquela estrutura, enquanto materializadora daquele gênero.

A Figura 5 ilustra um excerto do plano de aula produzido e utilizado pela aluna-professora para o trabalho com o conteúdo gramatical de forma integrada e contextualizada dentro do gênero de texto notícia:

Figura 5. Excerto do plano para o trabalho com a metalinguagem pedagógica

Passo 5: Recuperar os trechos da notícia que contém *Present Perfect*, mostrando-os na tela, ainda através do *Jambord*, como na Figura 2. As caixas de texto são destinadas para inserção de notas conjuntas: a intenção é pedir aos alunos para contribuírem com suas impressões conforme a exposição e as discussões forem acontecendo.



Fonte: Juchniewski (2021, p. 3)

Essa postura dialoga com a ideia de aquiescência estratégica, o que equivale a “quando um indivíduo aceita as condições colocadas por uma situação mantendo reserva pessoal ao fazê-lo” (REIS et al., 2001, p. 249), isto é, a aluna passa a utilizar essa nova abordagem para o ensino da leitura e as condições apresentadas para a dinamização do CEA, ainda que não o esteja implementando diretamente.

Para o planejamento das aulas com base na PGES, é indispensável que ocorram reflexões acerca das adaptações necessárias para a implementação do Ciclo no ensino de escrita e leitura em língua inglesa no contexto brasileiro em função de uma série de fatores, pois, por tratar-se de uma pedagogia desenvolvida originalmente para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em inglês como língua materna na Austrália, a PGES precisa passar por algumas adaptações quando mobilizada para o nosso contexto escolar brasileiro de aulas de língua inglesa como língua estrangeira⁸. São várias as reflexões a serem feitas quando levamos o contexto brasileiro de ensino de ILE em consideração, dentre elas, estão: a duração dos períodos de aula, o espaçamento entre um período e outro, a enorme heterogeneidade em sala de aula, a atuação do professor em muitas turmas, turmas numerosas, estrutura física e infraestrutura escolar deficitária e com pouco acesso à tecnologia, além de outros fatores típicos do cenário educacional brasileiro e que pode variar de contexto para contexto.

Apesar das especificidades do contexto escolar brasileiro, o essencial da proposta com os gêneros que circulam no contexto escolar é totalmente passível de adaptação à nossa realidade, desde que as diferenças contextuais sejam levadas em consideração. Essas diferenças dizem respeito aos gêneros que circulam em determinados contextos e às diferenças regionais brasileiras em que há documentos locais ou estaduais que determinam os conteúdos e, conseqüentemente, os gêneros a serem abordados. Todos esses fatores requerem um trabalho preparatório, por parte do professor, de mapeamento dos gêneros a serem abordados e suas análises para um posterior uso em sala de aula.

As adaptações a serem feitas passam sobretudo pela escolha dos gêneros do currículo dentro do CEA que serão implementados nas aulas e de textos modelo. É importante que esses textos não sejam tão longos a fim de que possam ser desenvolvidos no curto espaço de tempo que duram as aulas de inglês no currículo escolar brasileiro. Além disso, essas adaptações auxiliam no sentido de evitar que os alunos percam a motivação e o interesse ao terem um mesmo texto sendo trabalhado por muitas aulas consecutivas.

Desse modo, durante as discussões de planejamento de aulas, o reconhecimento por parte dos pibidianos acerca da importância do trabalho com os gêneros de texto e o conhecimento de uma abordagem teórico-metodológica como a PGES que fundamenta esse trabalho se mostraram como recurso e insumo para esses futuros professores.

⁸ Temos consciência dos usos e dos sentidos atribuídos ao termo “Inglês como Língua Adicional (ILA)”, escolhido por alguns autores (cf. Jordão (2014) para detalhamento sobre este e outros termos relacionados) e usado em alguns documentos oficiais, porém optamos aqui pela utilização do termo “Inglês como Língua Estrangeira (ILE)” considerando os documentos consultados e os papéis desempenhados por alunos e professores desta língua no contexto de ensino de escola pública no Brasil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da relação entre o ensino de leitura e de escrita inserido em uma proposta no campo da LA e utilizando princípios da LSF, este texto teve como principal objetivo discutir como uma abordagem para a formação inicial de professores de inglês, tomando por base a pedagogia com base em gêneros de texto da Escola de Sydney (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2020a, 2020b) utilizada inicialmente na Austrália, pode ser dinamizada para o ensino de inglês no contexto brasileiro.

Nosso ponto de partida foi a característica eminentemente interdisciplinar da LA, de forma a podermos encetar o diálogo entre distintos campos, como a formação inicial de professores, o ensino-aprendizagem de línguas, a LSF e a PGES, por meio de aspectos de uma experiência em um curso de graduação em Letras/Inglês em que uma professora em formação apresentou proposta de dinamização do CEA, dialogando, desse modo, com o que propõem Gimenez e Cristóvão (2004) com a metáfora de “pontes” para a formação de professores.

No Brasil, temos uma quantidade significativa de pesquisas e de resultados que podem encaminhar discussões sobre tais práticas. Um marco decisivo, inclusive, foi a criação do GT de Formação de Professores na Linguística Aplicada da ANPOLL, como sinalizado neste texto. O que apresentamos neste artigo é apenas uma dessas maneiras, embasada em uma teoria linguística, adotando uma pedagogia com base em gêneros de texto no campo da LA inseridos em uma experiência de formação inicial, que pode trazer novas possibilidades para o ensino da leitura e da escrita. A experiência apresentada reforça, também, o que apontara Castro (2001) sobre “a necessidade de que os alunos de cursos de Letras possam vivenciar, *ao longo da graduação*, situações de aprendizagem informadas teoricamente em outras bases que não a de um modelo unívoco de ensino” (CASTRO, 2001, p. 303, *itálicos no original*).

Temos um cenário, portanto, em que é preciso formar um profissional com aptidão e abertura para enfrentar desafios de sua formação “em tempos de hibridismo, de transição permanente, de mudanças em todos os níveis, incluindo o tecnológico” (CAVALCANTI, 2013, p. 213), o que dialoga com a atividade apresentada neste texto e elaborada por uma professora em formação e por meio do uso de tecnologias em meio à pandemia. Embora alguns anos temporalmente prévios à pandemia de Covid-19 em 2020, Cavalcanti já havia apontado questões que se tornaram corriqueiras na pandemia e que passaram a fazer parte das agendas de formação. A autora sugeria que, “ao pensar sobre formação atual de professores, pode-se dizer que ela não compreende (mas deveria compreender) a interação em um mundo globalizado e digitalizado” (CAVALCANTI, 2013, p. 223). Esses itens passaram a fazer parte do contexto pandêmico e o exemplo apresentado neste texto revela como questões de leitura e de escrita, mediadas pela linguagem e pela tecnologia, podem ser repensadas nas práticas iniciais de formação de professores no campo da LA, encetando diálogos com outras disciplinas, para dar conta dos fenômenos complexos que são a formação e o ensino de línguas ou ambos em conjunto: a formação do professor de línguas.

Agradecimentos

Karen agradece aos professores em pré-serviço participantes do Pibid pelas discussões e disposição em experienciar preceitos da Pedagogia com base em gêneros e, em especial a Dainara Juchniewski pelo compartilhamento e realização da pesquisa. Orlando agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa, processo 306206/2020-0.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Declaramos que discutimos todo o processo de elaboração do texto desde sua concepção à sua produção e revisão de todas as suas partes. Karen Santorum produziu as seções 2 e 3 dos aspectos relacionados à Pedagogia com base em gêneros de texto, contribuindo na revisão e edição das demais partes. Orlando Vian Jr. produziu as seções 1 e 4, assim como participou da discussão de todo o processo e na revisão crítica do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Ambos os autores declaram não haver quaisquer conflitos de interesse relacionados a este texto.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados públicos utilizados neste texto e apresentados na seção 3 e as figuras 3, 4 e 5 foram elaborados pela aluna Dainara Juchniewski como parte de sua pesquisa PIBID e estão disponíveis em Juchniewski (2021).

REFERÊNCIAS

- BARTELS, N. (ed.). 2005. *Applied Linguistics and language teacher education*. 1st edition, New York, Springer, 430p. <https://doi.org/10.1007/1-4020-2954-3>
- BERNSTEIN, B. 1990. *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*. London, Routledge, 246p.
- CASTRO, S. T. R. de. 2001. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: V. LEFFA, (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT, p. 293-306.
- CAVALCANTI, M. C. 2011. Educação linguística na formação de professores de línguas. In: L. P. MOITA LOPES (Org.), *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, p. 211-226.
- CHRISTIE, F. 2002. *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London and New York, Continuum. 196p.
- EGGINS, S. 2004. *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Pinter Publishers, 379p.
- EL KADRI, M. S.; EL KADRI, A.; CORREA, L. N. 2017. “Let’s play!” Transformando o ensino de inglês e a atividade de formação de professores/as de inglês no contexto do Pibid: uma análise das affordances, colisões e inovações da proposta de design de jogos digitais educacionais. In: M.S. EL KADRI; D.I.G. ORTENZI; S.G.M. RAMOS (orgs.), *Tecnologias digitais no ensino de língua e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. Campinas, Pontes, p. 123-147.
- GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, volume 4, número 2: 85-95. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. 2014. *Halliday’s introduction to functional grammar*. Fourth edition. Abingdon, Oxon: Routledge, 480p. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>
- JORDÃO, C. M. 2014. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, volume 14, número 1:13-40 <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>
- JUCHNIEWSKI, D. 2021. Present perfect é uma fake news: plano de aula a distância. *Revista Bem Legal*, volume 11, número 1: 175-183.
- MARTIN, J. R. 1992. *English text: System and structure*. Amsterdam, John Benjamins, 613p. <https://doi.org/10.1075/z.59>
- MARTIN, J. R. (ed.). 2013. *Interviews with M.A.K. Halliday: Language Turned Back on Himself*. London, Bloomsbury Academic, 272p.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2007. *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London, Continuum, 363p.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London, Equinox, 289p.
- MILLER, I. K. de. 2013. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: L. P. da, MOITA LOPES. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, p. 99-121.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2006. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 85-107.
- MOITA LOPES, L. P. da. 2009. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: R.C. Pereira e P. Roca. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Editora Contexto, p. 1-24.
- RAJAGOPALAN, K. 2019. Reforma curricular e ensino, In: A.F.L.M. GEHARDT; M.A. AMORIM (Orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, Pontes, p. 23-39.

- REIS, S. et al. 2001. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: V. LEFFA (org.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT, p. 249-261.
- ROSE, D. 2020a. Building a pedagogic metalanguage I: curriculum genres. In: J.R. Martin, K. Maton & Y.J. Doran (eds.), *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York, Routledge, p. 236-267. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-9>
- ROSE, D. 2020b. Building a pedagogic metalanguage II: knowledge genres. In: J.R. Martin, K. Maton & Y.J. Doran (eds.), *Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*. London and New York, Routledge, p. 268-302. <https://doi.org/10.4324/9780429280726-10>
- ROSE, D.; MARTIN, J. R. 2012. *Learning to write, reading to learn - Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London, Equinox, 357p.
- SANTORUM, K. A. T. 2019. O Efeito Tridimensional obtido com o Ciclo Reading to Learn – A Conscientização de uma Metalinguagem Pedagógica – Emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SZUNDY, P. T. C. 2009. Construção de conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de prática de ensino de língua inglesa. In: João A. TELES (org.), *Formação inicial e continuada de professores de línguas - Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, Pontes, p. 167-181.
- TÍLIO, R. 2019. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: A.F.L.M. GEHARDT; M.A. AMORIM (Orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, Pontes, p. 7-15.

Recebido: 8/7/2022

Aceito: 3/3/2024

Publicado: 11/4/2024