

LETRAMENTO CRÍTICO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

CRITICAL LITERACY: IMPLICATIONS FOR INITIAL TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Vitória França Albuquerque 1
Leandra Ines Seganfredo Santos 2

Resumo: Este estudo teve por objetivo verificar como ocorre a formação do docente de Língua Inglesa em pré-serviço, em um Curso de Letras, de uma universidade pública no norte mato-grossense. Em específico, buscou-se averiguar se os pressupostos teórico-práticos do letramento crítico são contemplados no processo formativo e quais possíveis contribuições para uma formação crítico-reflexiva. A pesquisa é de natureza qualitativa e respalda-se em Monte Mór (2012), Santos (2009), Siqueira (2012) e Justina (2016), dentre outros. A geração e coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 18 professores em pré-serviço, da 7ª e 8ª fases, em 2018. Os resultados apontam que o letramento crítico é abordado no Curso investigado e que pode trazer contribuições para o processo formativo, tais como: uma postura mais consciente e crítica do seu papel enquanto professor e de que não há soluções prontas para resolver impasses, mas sim distintas possibilidades.

Palavras-chave: Formação em Pré-serviço. Curso de Letras. Formação crítico-reflexiva.

Abstract: The aim of the study is to verify how the pre-service formation of the English Language teacher happens, in a Language Course, of a public university in the north of Mato Grosso, Brazil. Specifically, it was sought to investigate whether the theoretical and practical assumptions of Critical Literacy are contemplated in the formative process and what possible contributions to a critical-reflexive formation. It is a qualitative research supported by Monte Mór (2012), Santos (2009), Siqueira (2012) and Justina (2016), among other researchers. The generation and collection of data occurred through semi-structured interviews, conducted with 18 pre-service teachers, from the 7th and 8th phases, in 2018. The results indicate that the critical literacy is approached in the investigated course and that can bring contributions to the formative process, such as: a more conscious and critical posture of his/her role as a teacher and that there are no solutions ready to solve impasses, but different possibilities.

Keywords: Pre-service training. Course of Letters. Critical-reflexive training.

1 Graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Reyes Maldonado (UNEMAT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0737313316262145>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7653-0284>. E-mail: vitoriaunemat15@gmail.com

2 Doutora em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Reyes Maldonado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4914933128365763>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0388-0106>. E-mail: leandraines@unemat.br

Introdução

Concordamos com Siqueira de que vivemos “em um mundo cada vez mais marcado por forças globalizantes e globalizadas” (SIQUEIRA, 2012, p. 37), o que, conseqüentemente, gera transformações no âmbito educacional, corroborando para que surjam mais desafios na formação de professores. Assim, é necessário que a educação acompanhe essas mudanças, de modo a atender as atuais demandas. Nesse sentido, é imprescindível que as universidades organizem os currículos dos Cursos de Licenciaturas em Letras, de maneira que teoria e prática se complementem.

O objetivo do estudo aqui apresentado, a partir do aporte teórico da Linguística Aplicada, é investigar e analisar as concepções de professores em pré-serviço de Língua Inglesa (doravante LI), de um Curso de Letras, ofertado por uma universidade pública, em contexto mato-grossense, acerca do Letramento Crítico (doravante LC) e de que modo essa perspectiva pode contribuir para a formação crítico-reflexiva desses profissionais. Assim, duas perguntas nortearam a pesquisa: 1) Os pressupostos teóricos do LC se fazem presentes na referida formação? 2) Como eles têm contribuído ou podem contribuir para uma prática docente crítico-reflexiva?

O interesse por este tema justifica-se pelo fato de ser uma área de intenso crescimento, além disso, compreendemos que as melhorias na formação docente ocorrem devido às discussões recorrentes sobre a problemática. Dessa forma, entendemos que realizar uma pesquisa de tal abordagem é de grande pertinência para a comunidade acadêmica, visto que buscamos discutir como a formação inicial poderia se constituir como uma atividade pautada em questões crítico-reflexivas, possibilitando algumas ponderações em relação a tal processo.

Além desta introdução, apresentamos, a seguir, a seção acerca dos pressupostos do LC como a teoria que fundamenta o estudo. Expomos também uma seção sobre os caminhos metodológicos, na qual contextualizamos a natureza do estudo, o espaço de realização da pesquisa, bem como, os colaboradores e os instrumentos utilizados para a geração e a coleta de dados. No tópico de resultados, apresentamos o *corpus* produzido por meio de entrevistas, em que analisamos o processo de formação dos docentes em pré-serviço. Para tal exercício, exploramos os fragmentos e discutimos à luz da teoria. Finalizamos o trabalho com a retomada de aspectos discutidos durante o trabalho, bem como apresentação de alguns caminhos e possibilidades para a formação em pré-serviço¹.

Destarte, esperamos que o estudo seja relevante para a comunidade acadêmica, por se tratar de um assunto que clama por discussões incessantes nos cursos de licenciaturas, para que a formação docente se torne cada vez mais profícua.

Diálogos Teóricos sobre Letramento Crítico

Recentemente, houve um crescente interesse em se estudar as teorias dos letramentos, agora chamadas de teorias dos multiletramentos, devido a sua pluralidade. Em relação a essas teorias Duboc e Gattolin (2015, p. 254) afirmam que houve uma “necessidade premente de pensar uma pedagogia que abarcasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades, constituindo-se, assim, uma proposta inclusiva”, bem como entender que há diversas linguagens pelas quais os indivíduos se comunicam. Por meio dessa teoria, entendemos que o professor precisa ser um sujeito multiletrado e oportunizar isso também aos alunos. (JUSTINA, 2016).

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 1980 (SOARES, 2004) e ainda pode ser considerado novo no campo educacional. De acordo com Soares (2004, p. 6), houve “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, ou seja, uma discussão que colocasse em distinção alfabetização e letramento. Além disso, as práticas de ler e escrever não são mais suficientes para suprir as imposições do momento no qual vivemos. É necessário ter compreensão de diversas habilidades, para assim participar de forma ativa da sociedade, e trazer contribuições para o avanço dessas práticas sociais. (MATTOS, 2015).

O termo é amplo e sua definição pode apresentar variação, de acordo com os pressupostos teóricos de cada autor. Segundo Kleiman (2008) “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em

1 Formação em pré-serviço e formação inicial são usados neste texto como sinônimos.

contextos específicos, para objetivos específicos”.

Já o LC surge como uma abordagem mais crítica, com enfoque no desenvolvimento da cidadania plena ou ativa (MONTE MÓR, 2013), “para provocar a mudança social” conforme Mattos (2015, p. 173). Essa corrente teórica tem bases australianas e tem como objetivo “empoderar aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros, em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo”. (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217 *apud* TILIO, 2017, p. 29).

Essa perspectiva não propõe soluções para problemas, coloca em foco a problemática que é fazer isto, por meio de “entendimentos contextualizados sociohistoricamente, acerca de discursos que se apresentem”. (TILIO, 2017, p. 29). É um modo de compreender o mundo e a realidade por meio de novas perspectivas, desconstruções e rupturas de discursos, formas de agir e pensar que aparentemente eram tidos como um pensamento natural ou mais adequados.

As pesquisas atuais, especialmente na área da educação, têm assumido um papel mais crítico, no entanto, o que viria a ser crítico? Essa é uma pergunta que tem sido discutida com bastante ocorrência. É necessário levantar algumas possibilidades do que é ser crítico atualmente, já que que o termo é polissêmico e talvez seja justamente esse o motivo por haver uma discrepância na educação quanto a desenvolver um trabalho crítico dentro das salas de aula. (TILIO, 2017). Ao contrário do que estamos acostumados, ser crítico não é apenas criticar, não é opinar sobre determinado assunto, é saber olhar para um determinado fenômeno sob uma perspectiva diferente, e compreender as interfaces e problemáticas na qual está inserido.

Alguns vocábulos acrescidos ao termo crítico são utilizados muitas vezes de forma intercambiável como se fossem sinônimos, evidenciando “[...] a necessidade premente de se esclarecer certas diferenças epistemológicas marcantes entre as diversas linhas de pesquisa interessadas no debate”. (DUBOC; GATTOLIN, 2015, p. 246). Citamos os termos pensamento crítico, pedagogia crítica e LC como teorias usadas como sinônimas, no entanto, possuem pressupostos teóricos distintos. Todavia não há tempo para discutirmos a problemática nesse escrito.

Analisemos o quadro abaixo com as perspectivas de alguns autores sobre o LC:

Tabela 01: Conceito de Letramento Crítico.

Luke e Dooley (2009)	O uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder.
Jordão (2016)	O LC entende língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos.
Jordão (2015)	O LC se coloca como uma perspectiva de trabalho educacional desejável nas orientações oficiais na medida em que se mostra sensível aos espaços das práticas sociais, aos sujeitos e seus contextos, e assim abrange um país grande e múltiplo como o Brasil.
Duboc (2016)	Uma perspectiva educacional ou uma atitude/postura filosófica.
Janks (2016)	O LC encoraja os leitores a ler contra o texto, a romper com o dado como certo, a questionar o hegemônico e a resistir às posições que são oferecidas.
Mattos (2015)	A principal e a mais importante diferença entre o LC e as outras práticas educacionais no ensino de língua é a maneira como a linguagem é entendida. O LC se atém à questões de poder expressas por meio da linguagem, pois esta é tendenciosa, nunca neutra.

Fonte: Albuquerque (2018).

Pelas afirmações dos autores acima, é possível verificarmos o quanto o LC pode trazer contribuições para as diversas esferas da vida de um indivíduo. Nesse caso específico, que é a formação do professor, percebemos uma perspectiva que coloca o futuro professor em uma posição de mediador, e não mais de detentor de conhecimentos. É evidente, também, que não há uma receita para “solucionar” cada fenômeno existente na educação. Porém, o melhor caminho sempre vai ser olhar para o seu contexto e ver quais as possibilidades mais adequadas para “sanar”

as necessidades das situações.

Santos e Ifa (2013) afirmam que o ensino de LI, tendo como base o LC, incita o indivíduo a ter uma visão mais crítica e assim ser capaz de levantar questões acerca do mundo em que vive por meio do trabalho com textos levados para a sala de aula.

Por mais problemas e mudanças que surjam na educação, nada vai substituir um bom professor, este profissional “continua como peça-chave para a educação. Um tanto desprestigiado, em busca da identidade profissional e sobrecarregado de culpa pelo fracasso escolar (FERREIRA, 2015, p. 46), entretanto, seu papel é primordial na sociedade. Segundo Siqueira (2012, p. 48) “apesar do desprestígio historicamente atribuído à nossa profissão ao longo de tantos anos, somos sim um grupo sofisticado e especializado de profissionais”. No entanto, o atual momento exige um profissional ciente de sua responsabilidade social e que precisa estar em constante reflexão sobre o que acredita, conforme Rajagopalan (2011, p. 60):

O professor deve assumir seu papel de educador e não de mero “ensinador” de línguas. A figura do professor sabe-tudo, do professor enciclopédia ambulante, já não impressiona ninguém, especialmente em tempos de internet ao alcance de praticamente todos num simples clique de mouse.

Permaneçamos confiantes quanto às mudanças que poderão ocorrer ainda nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, e acreditar que a formação inicial de docentes de LI, consiga contemplar durante o processo formativo, as competências e habilidades exigidas ao exercício da profissão, além de o próprio graduando ter a concepção de que uma prática reflexiva e crítica é fundamental para se trabalhar com ensino de línguas, além de estar ciente quanto a sua responsabilidade em sua formação. Assim, o futuro profissional terá acesso a um grau de empoderamento suficiente para sentir-se apto a produzir mudanças em seus contextos de atuação, o que, com certeza, culminará para a qualidade de ensino das escolas, cujos alunos são carentes de uma bagagem que possa refletir sobre suas particularidades.

Essas perspectivas não são tão fáceis de serem interiorizadas pelos profissionais, além do que, uma prática crítico-reflexiva deixa o professor numa posição de vulnerabilidade. Um dos maiores desafios é esse: tornar-se um indivíduo crítico-reflexivo sobre o que faz! Não é tarefa fácil, já que para plantar a semente da criticidade no aluno, é necessário primeiro que o professor seja condizente com essa postura crítica. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 59) os cursos de formação inicial devem ter em vista que a profissão do professor é “permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas”, ou seja, ser professor está muito além de “ensinar”, há inúmeros outros aspectos em torno deste exercício. Por esse motivo, “é necessário que os cursos de formação inicial criem condições que propiciem uma reflexão crítica sobre os conhecimentos teóricos e os articule com a prática. (FERREIRA, 2015; BRASIL, 2015).

São muitos os caminhos e as possibilidades acerca da problemática, no entanto, é emergente a necessidade de se atualizar os currículos das licenciaturas para o atual momento da educação, pois conforme Nóvoa (2009) temos, em nosso país, uma escola do século 19, um professor do século 20, mas um aluno do século 21. Dessa forma, um novo objeto de estudo deveria estar em destaque nos currículos atuais: a sala de aula.

Costa (2015, p. 225) afirma que “Os professores em pré-serviço tendem a criar um modelo perfeito de professor de língua inglesa”, ou seja, acreditam que para serem bons profissionais devem seguir características deste molde de perfeição, como, por exemplo, o domínio da competência linguística. No entanto, o domínio desta competência não dá garantia alguma de um bom desempenho docente. (COSTA, 2015). Por este e outros motivos, é indispensável que os cursos de Letras enfatizem esse discurso, possibilitando assim reflexões críticas sobre o processo formativo desses futuros profissionais, já que a formação inicial tem um enorme papel influenciador, não só na postura que esse profissional terá, como também a imagem que terá de si mesmo, enquanto professor de LI.

Para encerrar essa breve seção de diálogo teórico, concordamos com Siqueira (2012), quando diz que libertar, transformar, emancipar e tantas outras palavras que costumamos preferir,

só promovem uma mudança de fato, em práticas fundamentadas na educação. É primordial “uma educação democrática, repensada, revista e recriada em prol de todos e, acima de tudo, atenta às singularidades de cada lugar”. (SIQUEIRA, 2012, p. 60). Assim, acreditamos que uma formação docente pensada sob a perspectiva do LC culmina para uma prática mais democrática, pois aponta para a necessidade de compreender que não há uma fórmula mágica ou mais adequada para “resolver” as diversas situações que implicam esta profissão.

Na sequência tratamos dos procedimentos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa.

Caminhos Metodológicos

Para alcançar os objetivos traçados realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, baseada em Bauer e Gaskell (2002). De acordo com esses autores (2002, p. 30), “A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Em síntese, essa metodologia permite uma reflexão acerca das descrições dos dados coletados – no nosso caso as entrevistas –, pois leva em consideração o contato direto, a interação do pesquisador com os colaboradores de pesquisa. Destacamos também que utilizamos a teoria do LC para fundamentar as análises, pois acreditamos que a teoria pode nos dar suporte ao que nos propomos a produzir.

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública no norte mato-grossense com a cooperação de discentes da sétima e oitava fases do Curso de Letras.

Em relação aos colaboradores desta pesquisa, selecionamos 18 acadêmicos do Curso de Letras, com faixa etária entre 21 e 48 anos para as entrevistas, sendo 14 da 7ª fase e outros 4 da 8ª fase, do período 2018/1 e 2018/2. Utilizamos nomes fictícios para nos referirmos aos indivíduos, especificamente nomes de personagens de séries, tais como: Valquíria, Prometheus, Gamora, Storm, Elena, Mera, Jane Foster, Amaya, Stellar, Diana, Felicity Smoak, Bonnie Bennett, Ravena, Fênix, Zatanna, Katherine, Lisa e Nora.

Para a geração de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com cerca de vinte perguntas e registradas por meio de um *smartphone*. Realizamos um roteiro com tópicos guias, tais como: contato inicial, importância da LI, competências e habilidades, percalços para a formação docente e o papel dos letramentos na formação inicial. A geração dos dados é considerada por Bauer e Gaskell (2002), como uma parte da pesquisa que precisa ser construída com cautela e minuciosidade, devido ao peso que representa. Dessa forma, consegue-se obter êxito no processo. Para os autores (2002, p. 53) “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”, ou seja, permite um entendimento esmiuçado sobre o que os fatos acontecem em um determinado contexto social, como os indivíduos agem dentro de um contexto específico. Assim, consideramos que as entrevistas foram importantíssimas para essa pesquisa, pois a partir do olhar dos colaboradores, pudemos compreender com mais proficiência o processo formativo desse contexto.

As entrevistas tiveram duração entre quinze à vinte minutos cada, totalizando trezentos e oitenta minutos de narrativa. Foram realizadas no primeiro e no segundo semestres de 2018, na referida instituição, em períodos e momentos nos quais os colaboradores estivessem disponíveis. É importante ressaltar que algumas entrevistas só puderam ser realizadas por meio do aplicativo *Whatsapp* devido às obrigações pessoais ou acadêmicas. Ao final de cada entrevista, sempre perguntávamos aos colaboradores se gostariam de levantar questões que não foram colocadas em pauta, para demonstrar o quão era importante os seus dizeres, além de mostrar com essa ação um obrigado. Por fim, os áudios gravados, foram ouvidos novamente com tranquilidade, transcritos e enumerados em ordem cronológica. O *corpus* gerado passa a ser apresentado e discutido na sequência.

Formação Inicial na Perspectiva dos Letramentos Críticos: Reflexões Emergentes e Necessárias

Nesta seção apresentamos os resultados da pesquisa realizada. Para analisar os dados,

trouxemos excertos das entrevistas, baseando-nos em teóricos que postulam acerca do LC.

Letramento Crítico: a visão dos acadêmicos sobre a contribuição desta teoria para a sua formação

Ao produzirmos as perguntas de pesquisa, percebemos que os colaboradores poderiam demonstrar desconhecimento sobre o conceito de LC. Logo, optamos por perguntar-lhes inicialmente o que entendiam sobre o letramento, com o intuito de facilitar a organização de suas ideias. Assim, 8 colaboradores entendem o termo como o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, 5 como a compreensão de textos, 2 como conhecimento de mundo dos indivíduos, 1 como práticas para levar o aluno ao ápice, e 1 como estar habilitado em alguma área e 1 como o uso em realidades de ensino.

É interessante pontuarmos que 45% dos entrevistados referem-se direta ou indiretamente ao termo alfabetização para exemplificar o que seria letramento. Esse exercício é comum por grande parte dos indivíduos por ser uma forma prática de realizar essa diferenciação. Acreditamos que isso se deve ao fato de o termo ainda ser complexo de ser definido, conforme Kleiman (2008), além de como ocorreu sua disseminação no Brasil, somente como uma distinção de alfabetização. Averiguemos nos excertos abaixo:

(01) Então assim, **o letramento é diferente da alfabetização. Alfabetização você vai trazer vai trazer ainda para a criança para ela conhecer o que ela vai aprender a ler, o que ela vai aprender a escrever, o letramento já vem em uso [..]** (Elena, ent. 05 - 24/05/18)

(02) Bom, entra nessa questão da **alfabetização e do letramento né? Que a alfabetização seria você saber ler e escrever e o letramento é você saber fazer uso dessa linguagem.** (Diana, ent. 10 - 10/06/18)

(03) Muitas vezes **o indivíduo sabe ler e escrever e não sabe colocar em prática essa leitura, e essa leitura e essa escrita ele apenas decodifica códigos, então não sendo uma pessoa letrada.** (Ravena, ent. 13 - 07/08/18)

Percebemos, respectivamente, nas falas de Diana e Ravena, um diálogo com Duboc e Gattolin (2015), quando afirmam que é necessário saber usar a linguagem, ou seja, é de suma importância desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma crítica dentro de uma prática contextualizada. Dessa forma, ocorrerá um movimento inclusivo do estudante, em que o professor, sendo um indivíduo multiletrado, proporcionará isso também ao aluno, conforme Justina (2016).

Para discutirmos especificamente aspectos relacionados ao LC, perguntamos aos colaboradores sobre suas concepções sobre o termo, e se a perspectiva de letramentos havia sido abordada em disciplinas ministradas no Curso de Letras. De acordo com 13 colaboradores, foi trabalhada durante os semestres, e seria um fenômeno relacionado a visão crítica e reflexiva sobre diversos aspectos que envolvem a vida dos indivíduos. Já 4 afirmam não ter conhecimento do termo, 1 relata que teve contato no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e depois os conceitos foram reforçados na graduação, contudo, não deu mais detalhes em sua resposta. Analisemos as passagens abaixo:

(04) **Letramento crítico seria voltado além de compreender, se questionar aquilo que está lendo, não ficar aquela coisa superficial ali, passei o olho e tal, o que aquilo vai trazer para mim [..] está sendo trabalhada desde o início, principalmente nas partes literárias na questão da literatura né?** (Storm, ent. 04 - 24/05/18)

(05) **Letramento crítico é quando você abre para o aluno**

além de aprender ele realmente trazer a opinião dele, ele trazer aquilo que ele acredita associando aquilo que ele precisa aprender e permear entre esses dois campos [...] **A perspectiva de letramento sim, foi trabalhada diversas vezes**, nós tivemos letramento literário, diferenciação entre letramento e alfabetização da LP, então todos os campos e da LI o que que podia oferecer nesse letramento, nós trabalhamos com MELIC, então eu acho que o letramento foi trabalhado em diversas áreas. **(Elena, ent. 05 - 24/05/18)**

(06) Eu acredito que **o letramento crítico possibilita ao aluno uma construção da própria visão crítica para ele mesmo agir socialmente**. Tivemos uma situação no 7º semestre lamentavelmente que foi trabalhado nessa perspectiva, a professora trouxe para nós uma metodologia mais voltada para o letramento crítico. Lamentável porque foi no 7º semestre, porque acredito que se tivéssemos essa perspectiva desde o 1º semestre, teríamos uma perspectiva bem mais significativa. **(Ravena, ent. 13 - 07/08/18)**

(07) **Letramento crítico... fala-se tanto nesse letramento crítico na universidade. Eu sei que tem muito a ver com literatura... se eu estou habilitada no ensino de ensinar alguma coisa, eu tenho que colocar a criticidade no meu aluno**. Olha foi trabalhado letramento na disciplina de tecnologias e numa disciplina de LP, mas é assim, **um tema que não é muito discutido, foi discutido também em artigo que eu li da Rojo. Eu por exemplo tenho muita dificuldade em diferenciar letramento de multiletramento, letramento crítico e tem vários...** **(Valquíria, ent. 01 - 09/05/18)**

Os dados coadunam com a afirmação de Mattos (2015) e Jordão (2016) de que a linguagem, os textos, não são neutros, estão carregados de ideologia de quem os proferem e os escrevem, sendo indispensável uma concepção mais crítica da realidade, para assim, atuar de forma mais participativa na sociedade.

Ao serem perguntados sobre o papel de uma perspectiva crítico-reflexiva, como o LC, na formação docente de LI, percebemos que comumente os entrevistados têm a concepção de que esta égide pode tornar o profissional mais consciente, conforme Santos e Ifa (2013), não só de seu processo formativo, mas também de seus alunos, pois desenvolve no professor uma postura de olhar para um fenômeno sob uma outra visão, conhecê-lo para só após tecer críticas e, conseqüentemente, traçar alguns caminhos e possibilidades para “tentar” resolver problemáticas, conforme Tilio (2017), Duboc e Gattolin (2015). Dois dos colaboradores afirmam que dentro das disciplinas que envolvem a LI não só o LC quanto também outros letramentos não alcançaram a efetividade que deveria alcançar, sendo trabalhados de forma mais significativa em outras áreas que envolvem o Curso, como por exemplo, em literatura. Verifiquemos os excertos abaixo:

(08) [...] Então vai trazer para o aluno imagens de desigualdades sociais, da miséria, mas isso é na perspectiva da literatura, **agora da LI, ainda falta evoluir muito na formação**. **(Valquíria, ent. 01 - 09/05/18)**

(09) **Olha, em relação a LI eu consigo observar muito pouco até do letramento ser trabalhado**, pq como eu disse vários semestres professor passando listas de atividades, complete: Nº 1 perguntas de a) a g), Nº 2: a. b. c. d. e., sobre questões puramente gramaticais, **então eu não consigo enxergar o**

trabalho em busca do letramento nas aulas que a gente anda tendo. (Amaya, ent. 08 - 31/07/18)

Os dados resultam em um diálogo entre o que foi abordado pelos autores na seção sobre LC. Um indivíduo sob essa perspectiva, observa o mundo sob uma outra égide, promove uma prática cidadã, ou uma cidadania plena ou ativa, termo defendido por Monte Mór (2013), ou seja, o LC os incita a quebrar paradigmas e ir por um outro caminho, fazer o caminho inverso talvez, questionar o que não era questionável (JANKS, 2016), além de entender a linguagem como tendenciosa e ideológica (MATTOS, 2015), inundada de sentidos que são atribuídos pelos sujeitos (JORDÃO, 2016). Exibimos, na sequência, algumas das concepções que mais se sobressaíram nos dizeres dos colaboradores:

(10) É tornar o professor mais consciente às vezes da formação, seja dele, seja do aluno [...] olha, **depois que eu entendi o que é o LC, a gente consegue ver as coisas por uma outra perspectiva**, não numa perspectiva superficial [...] é você **fazer com que o aluno se torne cidadão do mundo, sabendo dos seus direitos.** (Prometheus, ent. 02 - 18/05/18)

(11) O professor ele vai sair **mais humano.** (Storm, ent. 04 - 24/05/18)

(12) **Ser um professor crítico não é aquele que sabe criticar, mas que sabe analisar, e o reflexivo que sabe ver de outro ângulo.**) Faz com que o professor [...] **se torne reflexivo, com que ele pense com as melhores possibilidades, caminhos e tal.** (Gamora, ent. 03 - 21/05/18)

(13) O professor é **um mediador.** (Jane Foster, ent. - 07, 25/05/18)

(14) **eu acredito que seja levar o aluno a refletir suas ações e suas próprias crenças, seus valores [...] a formação crítico-reflexiva nos leva a acreditar que principalmente na nossa profissão, que é a docência, está sempre em aprendizado, no auto avaliar, refletir e levar os alunos a essas reflexões.** (Ravena, ent. 13 - 07/08/18)

(15) **Perceber os problemas e agir sobre isso criticamente para minimizar o que for necessário.** (Lisa, ent. 17 - 09/08/18)

Quando Ravena afirma que a partir do LC o professor pode “levar o aluno a refletir suas ações e suas crenças, valores”, percebemos uma conexão com o que afirma Clark e Ivanic (1997) *apud* Tilio (2017), pois alunos empoderados são capazes de fazer esse movimento de reflexão não só sobre si mesmo, como também sobre os outros, os quais ele convive em sociedade.

Ainda sobre esse excerto é possível verificarmos que ao refletir sobre suas crenças e valores, o aluno passará a conhecer mais sobre si próprio e consideramos o letramento como uma proposta de trabalho educacional desejável, “uma postura filosófica” (DUBOC, 2016), que se encaixa de forma significativa nos diversos contextos que existem em nosso país, visto que ela o abrange em sua pluralidade, ou em sua multiplicidade, conforme Jordão (2015). Dessa forma, a perspectiva pode contribuir para os contextos educacionais tanto na perspectiva da formação quanto da atividade docente.

A asseveração de Gamora, ao explicar que ser crítico e reflexivo “não é saber criticar, mas saber analisar e ver com outro ângulo”, ecoa os dizeres de Tilio (2017), visto que o autor afirma que o termo é polissêmico e esse pode ser um dos motivos que gerem uma discrepância quanto a realizar um trabalho com perspectiva crítica na educação. O LC leva em consideração olhar para o

mundo e a realidade por meio de novas perspectivas.

Ao afirmar que essa perspectiva proporciona “perceber os problemas e agir sobre isso criticamente para minimizar o que for necessário”, Lisa coaduna com Mattos (2015) sobre provocar a mudança social, pois acreditamos que ao analisar as problemáticas e agir de forma adequada, proporciona mudanças em contextos específicos.

De acordo com as exposições dos dados, é possível verificarmos que alguns entrevistados obtêm um bom entendimento sobre os letramentos, visto que explanaram de forma expressiva o que são e como podem ser agregados não só na formação docente, como também nas salas de aula com os alunos. Na maioria das vezes, fizeram referência ao termo alfabetização para conceituar letramento, como uma tentativa de melhor sistematizar suas ideias. Percebemos ainda por meio das falas dos colaboradores que os letramentos se fizeram de forma mais efetiva em outras áreas do Curso, ou seja, na LI precisavam ser mais abordados.

Algumas categorias sobre LC se sobressaíram na fala dos colaboradores, tais como: criticidade, questionar-se, reflexão, mediação, aprendizado constante e prática cidadã. Essas concepções apareceram em afirmações, como: “é preciso ser responsável pela sua própria formação”, “a falta de políticas linguísticas afeta a formação, o ensino e aprendizagem de LI”, “ter o domínio do idioma é o suficiente para dar aula de LI”. É possível verificar por meio dessa última, que alguns acadêmicos dão prioridade à competência linguística dentre as várias competências e habilidades necessárias ao professor de inglês. Elencaram os desafios para a profissão docente, e, por fim, apontaram caminhos e possibilidades para a formação de Letras na instituição. Por meio dos excertos é possível verificarmos as ponderações citadas acima feitas pelos colaboradores da pesquisa.

(16) [...] é um absurdo você falar que a pessoa tá formada, tá habilitada, tá graduada naquilo sendo que não foi assim que aconteceu durante a formação. Só que assim, eu quero reiterar essa minha fala, **porque isso não é culpa única e exclusivamente de professor, é uma questão metodológica, mas também questão dos alunos mesmo sabe, ir atrás, querer mesmo, estudar, se interessar.** Eu via muitos professores chateados em chegar para dar aula e ver que a turma não estava no nível que a ementa propunha, e aí era complicado, **porque eles acabavam tendo que modificar e acabava prejudicando pessoas que entraram na faculdade para serem professores de inglês, para melhorar isso, e essas pessoas saíram prejudicadas, porque assim, os alunos que tinham mais dificuldade acabaram assim meio que largando, levando nas coxas, e os coitados dos professores cotados também não conseguem dar conta de tudo né?** A grosso modo eu sei que é muito difícil modificar isso, e tem muita coisa que interfere. (Jane Foster, ent. 07 - 25/05/18)

Nesse excerto, podemos inferir que a formação docente é um processo de extrema complexidade, com vastas problemáticas. De um lado, os professores em pré-serviço gostariam de uma formação mais profunda na língua, e de outro, havia um formador preocupado em desenvolver aulas que atingissem a heterogeneidade existente na de sala de aula.

As políticas linguísticas também foram citadas pelos colaboradores. Elas podem possibilitar melhores condições ao ensino e aprendizagem de línguas e estão diretamente ligadas à formação docente. São indispensáveis para que haja um bom desenvolvimento, assim professores e alunos estarão cientes em relação a seus papéis na sociedade. A falta delas pode afetar de forma negativa esses processos. No que diz respeito a isso, 12 colaboradores afirmam que praticamente não existem políticas linguísticas e de alguma forma isso causa danos à educação.

No que concerne ao “domínio da língua”, 5 deles asseveram que ter competência linguística é o suficiente para ser um bom professor, conforme Consolo e Porto (2011), e que isso é o que lhes vêm à mente quando se questionam sobre o que seria mais importante para um docente exercer com excelência sua profissão. Entretanto, como já discutido anteriormente, o propósito dos cursos de licenciaturas em Letras, independente da habilitação (dupla ou única) é o ensino, é formar docentes, não se destina a formar na fluência da língua. (COSTA, 2015).

Ainda sobre isso, 6 colaboradores afirmam que é preciso domínio linguístico e também várias metodologias e 7 enfatizam a importância de ir além de domínio linguístico. É indispensável que o professor busque se atualizar e estudar. Percebemos que alguns colaboradores reconhecem sua responsabilidade em relação ao seu processo formativo e a importância de formar-se constantemente. (SANTOS, 2009; NÓVOA, 1995). Analisemos os excertos que seguem:

(17) Eu acho que é necessário condição estrutural, primeira coisa, salário é claro, bem remunerado, **cursos de formação continuada**, porque como eu disse a universidade infelizmente não forma professores com excelência, ou seja, infelizmente **tem que sair e procurar um curso fora, de maneira que a pessoa consiga estar sempre estudando, visualizando.** (Jane Foster, ent. - 07, 25/05/18)

(18) **Primeiramente uma boa formação né?** Inicia-se já na formação do profissional **e também tem que gostar e aprender esse idioma.** Para exercer essa profissão não basta você só terminar o curso, precisa começar lá na formação. (Zatanna, ent. 15 - 07/08/18)

(19) [...] **mesmo que saia da universidade com uma formação mais ou menos cabe ao professor buscar a sua qualificação, buscar sempre estar se atualizando, buscar sempre meios para conseguir ensinar seus alunos [...].** (Lisa, ent. 17 - 09/08/18)

Os professores em pré-serviço relatam sobre sua formação em Letras, principalmente, sobre competências e habilidades necessárias ao exercício da atuação profissional. Dez deles discorrem que o Curso não lhes propiciou os mecanismos necessários para que saíssem da universidade seguros o suficiente para ministrar aulas, isto é, a formação deixou a desejar. É possível inferirmos que os colaboradores entendem competências e habilidades como aspectos linguísticos, por este motivo afirmam que elas não foram desenvolvidas/adquiridas no Curso de Letras. Oito asseveram que o Curso teve falhas, mas que, de alguma forma, os ajudou em alguma esfera específica, como a parte metodológica por meio de disciplinas como Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças, bem como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Inglês).

Ferreira (2015) pontuou a necessidade de uma formação inicial baseada em uma reflexão crítica, assim possibilitaria ao professor em pré-serviço uma criticidade sobre seu ensino, sua formação e os dados apontam para essa problemática. Afirmaram ter tido pouco contato com atividades que criassem condições para uma reflexão crítica. Averiguamos que os dados coadunam com as teorias abordadas no aporte teórico por meio de alguns excertos abaixo:

(20) [...] **me ajudou, porém não atendeu às minhas expectativas, porque eu entrei aqui por conta da LI**, eu entrei aqui porque eu queria e quero continuar nessa área, **eu estou saindo daqui sem ter tido atenção, eu senti que assim, os professores acabaram tendo que correr atrás de quem não se esforçava e quem não ia trabalhar com LI.** (Jane Foster, ent. - 07, 25/05/18)

(21) **Não, não está**, são pouquíssimos os professores de LI que realmente praticaram o ensino reflexivo, que é o que nos é pregado desde que a gente entra [...] **dá um pouco de medo de saber que a gente vai tá habilitado a ser professor de LI com o... no caso sem o conhecimento de LI.** (Amaya, ent. 08 - 31/07/18)

(22) [...] **eu me sinto muito insegura ainda quanto a dar aulas de inglês. Grande parte da minha formação foi graças ao PIBID de LI**, que ali sim a gente pôde aproveitar as aulas de LI nas escolas, ver como é e tentar entender [...] mas o curso de Letras ele tá deixando muito a desejar. **(Felicity Smoak, ent. 11 - 31/07/18)**

(23) **Eu creio que o curso de Letras através das disciplinas de MELIC E LAELI, mostra o caminho para a nossa formação**, não deixa formando totalmente, mas foi mostrado o caminho de como proceder. **(Lisa, ent. 17 - 09/08/18)**

Além disso, elencaram também alguns desafios postos ao docente de LI na contemporaneidade, tais como: poucas horas destinadas à LI nas escolas e conseqüentemente, uma desvalorização do idioma, o círculo vicioso resultado da formação lacunar docente e condições de ensino precárias, as crenças dos estudantes, a falta de recursos pedagógicos, bem como alunos desmotivados e sem compromisso com os estudos, além das evoluções tecnológicas. Sobre o último aspecto, é possível afirmar que ocorrem por conta da globalização (SIQUEIRA, 2012), pois vivemos em uma era com rápida circulação de informações, isso de alguma forma afeta a educação. Alisemos os excertos:

(24) **Eu acho que seria os alunos, porque eles não são incentivados a aprender a LI**, e olha que a gente vive em um tempo na contemporaneidade, que tem **informação para todo lado, principalmente, com o uso da tecnologia**. **(Prometheus, ent. 02 - 18/05/18)**

(25) **Os desafios são a falta de tempo, não dar prioridade à LI, porque existe... tudo é mais importante que a LI para algumas pessoas, falta de prática, não é a nossa língua né?** **(Jane Foster, ent. - 07, 25/05/18)**

(26) **A questão da formação mesmo, encontrar profissionais capacitados e que queiram de fato o ensino né? E a concorrência midiática apresentada pela Internet e tudo mais, mas principalmente a formação de professores capacitados para formar professores**. **(Ravena, ent. 13 - 07/08/18)**

Os colaboradores apontaram alguns caminhos e possibilidades para melhorar a o Curso de Letras da instituição. Alguns são: propiciar uma carga horária maior para a LI (JUSTINA, 2016) e com literatura voltada a esta disciplina; o estudo da língua com o estudo da prática, de acordo as DCNs para a Formação Inicial e Continuada (BRASIL, 2015); um ensino sequencial com docentes comprometidos com a formação de futuros professores; adoção de materiais que possam referenciar as práticas de formação no curso; promover o nivelamento da turma no início do curso e depois aumentar a dificuldade; desmembrar o curso para haver um foco na LI, seguir a ementa, cobrar de maneira mais rígida o uso das quatro habilidades em sala de aula, bem como usar as tecnologias digitais da informação e comunicação a favor das aulas de LI; a importância de fazer parcerias com outras disciplinas, ou seja, um trabalho interdisciplinar; atividades que promovam a reflexão, dedicação dos acadêmicos, dentre outros.

(27) **Olha, eu gostaria muito que a universidade voltasse com o laboratório de línguas e trabalhasse a formação da língua**, porque se o aluno tiver a noção da língua ele vai com certeza saber ensinar, porque formação do professor é necessária sim, com certeza, sem sombra de dúvida, mas se tiver mais, **se adotar talvez um material, não sei, alguma coisa que pudesse**

trabalhar mais a LI em si seria ótimo, acredito que seja isso. (Prometheus, ent. 02 - 18/05/18)

(28) Criar situações que envolvam a LI, como nós estamos vendo na 7ª fase, que é o trabalho da professora de LI juntamente com a professora de LA, que é um trabalho conjunto. (Gamora, ent. 03 - 21/05/18)

(29) [...] aqui a gente não tem um LD pra gente aprender LI, então acontece que os coitados dos professores tem que preparar a aula e dar trabalho pra eles e toda aula tem que preparar uma coisa nova e isso é difícil. Então, acho assim, é complicado você trazer, você defender uma editora, você trazer um material para dentro de uma universidade pública que tem tantas Políticas Públicas para ter essa liberdade em sala de aula é, porém, o material didático eu acredito que pode ser uma crença minha, mas eu acredito que ele faz com que a pessoa leve um pouco mais a sério do que só aberto assim. (Jane Foster, ent. - 07, 25/05/18)

(30) [...] acredito que trabalhar mais a questão da inclusão do ensino de crenças para os alunos para que eles vejam que existem sim crenças e que eles impõem crenças e acabam adotando certas crenças, a partir daquilo que lhes é imposto sobre o ensino e aprendizagem de LI. (Stellar, ent. 09 - 31/07/18)

Ao final das entrevistas sempre perguntávamos aos colaboradores se gostariam de pontuar algo que não foi abordado, e uma fala nos chamou à atenção, pois o colaborador afirmou que foi interessante fazer este trabalho, visto que lhe causou um momento reflexivo sobre sua formação – na verdade, esperávamos que tal exercício ocorresse!. Encerrou reafirmando a importância de formar-se significativamente para também proporcionar essa ação de maneira significativa a seus futuros alunos.

Considerações Finais

É indispensável que a discussão sobre a formação inicial continue com recorrência na academia, bem como dar voz aos professores em pré-serviço e considerar os seus dizeres frente a este fenômeno.

Diante dos dizeres dos colaboradores, afirmamos ter atingido os objetivos do estudo. No que corresponde às perguntas de pesquisa – Os pressupostos teóricos do LC se fazem presentes na referida formação? e, Como eles têm contribuído ou podem contribuir para uma prática docente crítico-reflexiva? –, constatamos que esta perspectiva foi abordada com o passar dos semestres e contribui para uma prática mais consciente da sua formação e oportuniza ao aluno uma postura de olhar para um fenômeno sob uma outra visão, conhecê-lo, para, só após, tecer críticas e, conseqüentemente, traçar alguns caminhos e possibilidades para “tentar” resolver problemáticas, mas que dentro da LI deveria ter sido mais explorada, e com mais efetividade.

Por meio dos dados, inferimos que esses professores em pré-serviço são indivíduos em uma formação na perspectiva crítico-reflexiva, pois, além de abordar a crítica (SILVA, 2004), mostraram alguns caminhos que podem ser percorridos para que a formação possa responder aos anseios dos acadêmicos, bem como às demandas exigidas pela atualidade, conforme assevera Siqueira (2012). Eles apontaram possibilidades que a instituição poderia seguir para melhorar o Curso de Letras nesse contexto, tais como: possibilitar uma carga horária maior para a LI, com literatura voltada a esta disciplina; o estudo da língua com o estudo da prática, um ensino sequencial com adoção de materiais, dentre outros já apresentados.

Este estudo possibilitou-nos uma análise de como ocorre a formação dos docentes em pré-

serviço, por meio de suas próprias visões. Foi possível perceber que esta problemática apresenta uma série de fatores que influenciam diretamente sobre ela. Ressaltamos também que este trabalho contribuiu de forma pessoal para as pesquisadoras, visto que puderam analisar e compreender com maior profundidade como ocorre essa formação e problematizar novos caminhos a serem trilhados.

Referências

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes Ltda, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011.

COSTA, Rosemeire Parada Granada M. Crenças sobre o professor de língua Inglesa: uma análise das diferentes relações estabelecidas em atos de fala de professores em pré-serviço. In: COSTA, Rosemeire Parada Granada; MENDES, Maria Elaine; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves (Orgs.). **Diálogos entre Letras: propostas de ensino, linguística e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Magna Maria; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. Impasses na formação de professores no Brasil. In: COSTA, Rosemeire Parada Granada; MENDES, Maria Elaine; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves (Orgs.). **Diálogos entre Letras: propostas de ensino, linguística e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

JUSTINA, Olandina Della. **O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - língua inglesa** – São José do Rio Preto, 2016. 176 f.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MONTE MÓR, W. O Desenvolvimento de Agência em uma Nova Proposta de Alfabetização para a Formação de Professores no Brasil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs) **Novas Alfabetizações, Novas Agências? Uma Perspectiva Brasileira sobre Mindsets, Práticas Digitais e Ferramentas para Ação Social Dentro e Fora da Escola**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Antônio. **Professores - imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Orgs.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de Língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.

SANTOS, Rodolfo Rodrigo Pereira dos; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **the ESpecialist**, vol. 34, no 1 (1-23) 2013. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>> Acesso em: 22 de agosto de 2018.

SIQUEIRA, Sávio. Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? **Revista Línguas & Letras**, v. 13, n. 24, 1º Sem. 2012, p. 35-66.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 Nº 25. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 22 de agosto de 2018.

TILIO, Rogério. Ensino crítico de língua: Afinal o que é ensinar criticamente. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: Novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

Recebido em 8 de agosto de 2019.

Aceito em 23 de março de 2020.