

OUVINDO E APRENDENDO COM NARRATIVAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS

Data de submissão: 07/12/2023

Data de aceite: 02/01/2024

Patricia Christina dos Reis

Universidade do Estado do Amazonas
Parintins, AM

<http://lattes.cnpq.br/6410242094934709>

RESUMO: Como professora de inglês da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), venho desenvolvendo meu Projeto Institucional Docente (PID), cujo título é “Ouvindo e Aprendendo: Narrativas de Aprendizagem de Professores em Formação em Letras – Língua Inglesa do CESP/UEA”. Nesse projeto procuro conhecer as histórias de aprendizagem dos licenciandos da turma de 2023, que iniciou na UEA como turma especial, já que o curso não faz parte dos cursos regulares da universidade. Após a descrição do projeto, apresento o locus da pesquisa, contextualizando a investigação e discutindo alguns desafios que fazem parte do ensino de inglês local e que poderão ser futuramente discutidos com os participantes do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; língua inglesa; desafio.

LISTENING AND LEARNING WITH NARRATIVES BY FUTURE ENGLISH TEACHERS

ABSTRACT: As an English instructor at the State University of Amazonas, Parintins campus, I have been developing my Teaching Institutional Project, whose title is “Listening and Learning: Learning Narratives by undergraduate students in Languages and Literatures in English from CESP/UEA”. In this project, I seek to learn about the learning stories by undergraduates from the class of 2023, which started at UEA as a special class, as the course is not part of the university’s regular courses. After describing the project, I present the locus of the research, contextualizing the investigation and discussing some challenges that are part of local English teaching and that may be discussed in the future with the project participants.

KEYWORDS: Teacher Education; English language; challenge.

1 | INTRODUÇÃO

Em outubro de 2021 defendi minha tese de doutorado na qual procurei dar visibilidade aos processos de formação de

professores de inglês da cidade de Parintins, tendo como objeto de estudo as narrativas de aprendizagem de professores atuantes no ensino de inglês da rede pública. Na análise das narrativas pude perceber que muitas vezes a aprendizagem da língua inglesa revelou-se como prática elitizada, excludente e que o professor em formação em Língua Inglesa carecia de apoio linguístico e metodológico. Minha hipótese para esse problema é de que essa é uma realidade comum aos alunos dos cursos de licenciatura em Letras – Inglês, e que para tornar o processo de aprendizagem menos árduo faz-se necessário a criação de oportunidades de desenvolvimento para os acadêmicos, dentro e fora da universidade.

Minha motivação para continuar investigando nessa área é o fato de estarmos recebendo no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), uma turma especial de licenciandos em Letras – Língua Inglesa, curso mediado por tecnologia. A turma foi formada, atendendo a uma demanda do estado do Amazonas, que necessita formar professores para atuar no ensino de inglês nas cidades do interior. Assim, quinze localidades estão sendo beneficiadas com o curso mediado, formando professores de inglês para as escolas locais.

A pesquisa que desenvolvo é voltada para esses novos acadêmicos do CESP, a fim de conhecer suas histórias de vida, de aprendizagem de inglês, assim como as aspirações e dificuldades nos seus processos de formação. Algumas perguntas que levo em consideração são: De onde vêm? Que histórias eles têm para compartilhar e o que elas nos ensinam? O que dizem sobre a experiência com a língua inglesa? São sobre essas questões que estou me debruçando na primeira etapa da pesquisa. Num segundo momento, após ouvir suas histórias de aprendizagem, procurarei identificar e problematizar questões relacionadas às suas expectativas e desafios no processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira.

Compreender as dificuldades e desafios do professor de inglês em formação e em atuação tem sido o objetivo de muitos projetos universitários por todo o Brasil. O desafio de aprender e ensinar uma língua estrangeira tem sido analisado por pesquisadores das mais diversas universidades e novas políticas públicas vêm sendo reivindicadas nesse processo. Alguns projetos voltados para o professor de inglês são identificados em outras universidades, como, por exemplo, o EDUCONLE, da UFMG; o Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO/UEG); o ECOPLI, da UFES; Língua global, identidades e saberes: encontros e fronteiras nas zonas de contato (UNIFESP); English through New Literacies: English through Projects (UFS). Mattos, Jucá e Jorge (2019), destacam também a importância do Projeto Nacional de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, da USP, entre outros. Sendo assim, julgamos necessário ter entre nós, da Universidade do Estado do Amazonas, ações que favoreçam os acadêmicos e que provoquem reflexões sobre sua formação. Nosso projeto justifica-se pela necessidade de criarmos no CESP oportunidades de troca de experiência entre os estudantes, futuros professores de inglês.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

São referências para esse estudo, autores que compartilham práticas colaborativas e transformadoras no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, reposicionando a universidade, de forma que a relação entre ela e o professor em formação ou em atuação seja sempre ressignificada. De forma que atividades universitárias sejam programadas a fim de fortalecer uma ligação horizontal entre ambas as partes.

Muitos pesquisadores têm contribuído para o debate sobre a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Entre eles, cito Barcelos e Coelho (2010), Bohn (2005), Castro e Neves (2020), Coracini (2015), Façanha et al (2018), Gimenez (2013), Jucá (2016), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Mateus (2009), Mattos (2013), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2019), Sól (2014) e Telles (2002). Os autores aqui citados tendem a levar em conta, na análise da formação de professores, os seus saberes, letramentos e processos de formação, numa perspectiva que valoriza os sujeitos mais que os métodos, numa tentativa de compreender o universo escolar a partir das experiências, e não tanto através das técnicas e métodos utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, tomo como referência para a pesquisa que realizo, estudos que valorizam os caminhos trilhados pelos sujeitos, as experiências que marcaram suas trajetórias e as memórias individuais e coletivas.

Nesses estudos, o ato de formar-se professor não significa apenas adquirir conhecimento. Como discute Nóvoa (1992), o conhecimento em si não é a única aquisição do professor, em seu processo de formação. Por isso, é preciso valorizar o momento de configuração profissional do aluno de Letras durante sua graduação, e não somente seu desenvolvimento linguístico. Considerar somente este aspecto no estudante estabeleceria uma linha divisória entre aqueles que teriam e os que não teriam determinada habilidade linguística, sem levar em conta outros aspectos da aprendizagem, que os uniriam.

Nóvoa (1992) destaca o papel da Universidade no processo de formação docente e enfatiza a importância de uma educação contínua que leve o professor a uma reflexão crítica sobre sua atuação. Para o autor, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entrevistas e conversas com os licenciandos em Letras – Inglês do CESP poderão nos levar a compreender seus processos de formação e a identificar questões que merecem ser discutidas, representando uma contribuição significativa para os estudos que vêm sendo desenvolvidos nessa área de estudos. Entre os pesquisadores que trabalham com coletas de narrativas e que são referências para esta pesquisa, destaco Cunha (1997), Kensi (1994), Oxford & Green (1996), Paiva (2006) e Pavlenko (2001).

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo (Creswell, 2010; Rossman; Rallis, 2016) e tem, como referência, os procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada, campo de estudos que busca, entre outros objetivos, compreender os fenômenos relacionados à formação do professor de línguas.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (p. 26). As questões levantadas antes e durante a investigação são respondidas por meio da geração de dados, feita junto aos participantes, seguida da análise, na qual o pesquisador interpreta os possíveis significados dos dados. A pesquisa é também narrativa, uma vez que o corpus é constituído por histórias narradas por professores em formação.

Baseado em Clandinin e Connely (2010), Creswell (2018) argumenta que a “pesquisa narrativa é uma estratégia de investigação na qual o pesquisador estuda as vidas dos indivíduos e pede a um ou mais indivíduos para contar histórias sobre suas vidas” (p. 38). Nesta pesquisa, procuro ouvir as histórias dos estudantes, buscando estabelecer relações entre o que dizem e o que a teoria informa.

Segundo Connely e Clandinin (2014), a investigação narrativa está sendo cada vez mais usada nos estudos sobre a experiência educacional, e relaciona-se à construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Nós, professores, aprendizes e pesquisadores, contribuimos para esse processo por meio das histórias que narramos e ouvimos. Por fim, a pesquisa é também uma pesquisa de intervenção, por propor uma contribuição aos acadêmicos em formação.

Os dados da pesquisa estão sendo gerados através de um formulário Google, questionário aberto, cujo link foi enviado aos estudantes de primeiro ano da graduação em Letras (Inglês) que mostraram interesse em participar da pesquisa. Entre os participantes haverá também entrevistas, para maior aproximação e conhecimento de suas histórias. Uma vez compartilhadas as narrativas, partiremos para a leitura e posterior análise dos dizeres dos participantes. Fase que terá início nos próximos meses. Até o momento, estamos na fase de recebimento dos questionários e na próxima etapa será feita a análise das respostas dos professores.

Não tendo ainda resultados para compartilhar, apresentaremos na próxima seção uma análise de algumas questões colocadas por professores já atuantes no ensino de inglês de Parintins. As narrativas foram geradas durante meu doutorado, como parte de uma pesquisa que passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 69472017.8.0000.5149. A retomada desses dados para análise servirá para apresentar ao leitor o lócus de minha pesquisa e antecipar alguns desafios que poderão ser discutidos junto a professores em formação, no projeto que atualmente desenvolvo.

4 | O DESAFIO NO ENSINO DE INGLÊS EM PARINTINS

A palavra **desafio** é uma palavra recorrente nos dizeres de professores de inglês em Parintins. É uma ressonância discursiva, considerando o que afirma Serrani (2005). Para a autora, “existe ressonância discursiva quando determinadas marcas linguístico-discursivas se repetem, a fim de construir a representação de um sentido predominante” (SERRANI, 2005, p. 90). A partir de dados coletados entre professores da rede pública de ensino, podemos identificar a palavra “desafio”, recorrente nos seguintes recortes discursivos (RDs):

RD 01

Em 1.996, ao assumir o cargo, aceitei o **desafio** de lecionar o ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, de quinta à oitava série, na localidade Agrovila de Mocambo, onde trabalhei por dois anos e dois meses. Foi muito **desafiador** pra mim. Pois eu não tinha estudado nenhum curso preparatório. Em Parintins, nesse período, só havia uma escola particular nesse sentido. Mas eu não tinha condições financeiras para participar. Então, por gostar de estudar a escrita de vocabulário, fui para o **desafio**. (Prof. Ícaro)

A professora Celina diz que ensinar inglês no seu contexto de ensino é:

RD 02

Um **desafio**, pois não sou fluente no idioma. Mesmo sendo minha formação em Língua Portuguesa, tenho muito gosto em trabalhar com língua inglesa desde que iniciei meu trabalho (Profa. Celina).

Da mesma forma, ao contar sobre sua trajetória profissional, os professores Tales afirma:

RD 03

A Língua Inglesa sempre foi um **desafio** para mim, desde o aprendizado durante as séries finais do ensino fundamental (1992-1995) quanto no primeiro ano do curso de Magistério (hoje Ensino Médio). Na década de 1990 era inexistente, no ensino público de Parintins, professores com qualificação para o ensino de inglês. Sendo assim, não tive um bom contato com a Língua Inglesa na infância e conseqüentemente na adolescência e durante juventude enquanto cursava a minha primeira graduação, era somente um aluno razoável nas aulas de inglês. (Prof. Tales)

A ocorrência da palavra desafio não é inédita em discursos de professores, como comprova o artigo de Reis *et al* (2019) em que os autores apontam as três ocorrências mais comuns nos trabalhos que enfatizam os desafios vivenciados por professores e alunos: os baixos salários pagos, a indisciplina dos alunos e a proficiência linguística insuficiente dos professores (p. 191). Os excertos aqui apresentados exemplificam o terceiro desafio listado por Reis *et al* (2019), o de não ser fluente na língua. Reis (2018) já argumentava:

Dentre os desafios vivenciados por professores de inglês no Brasil, sabemos que um dos mais importantes é que, muitas vezes, embora possuam um certificado que lhes garante o lugar de professor, eles lidam com a angústia

de (ter de) ensinar uma língua que ainda lhes parece escapar (REIS, 2018, p. 359).

O argumento de Reis (2018) pode ser confirmado com os dizeres dos três professores aqui apresentados: a professora Celina diz não ser fluente no idioma, o professor Ícaro lamenta não ter tido condições de estudar numa escola particular e o professor Tales acredita que o contato de inglês que teve na escola não foi suficiente para o seu preparo. Limitações como essas fazem parte dos desafios enfrentados por professores por todo o Brasil, porém, em Parintins é preciso entender o desafio do professor de inglês, considerando o sentido de desafio naquele território.

O termo desafio tem um significado que vai além do que comumente relacionamos à palavra, o de um problema que precisamos enfrentar. Desafio no contexto parintinense tem suas peculiaridades. Não é somente um obstáculo que precisa ser superado, é uma provocação que nos coloca à prova, que nos tira do lugar de conforto para mostrar que somos capazes. A ideia de desafio em Parintins nasce na competição entre os bois Caprichoso e Garantido e nas provocações que seus torcedores constantemente vivenciam. Desde as primeiras festas folclóricas na cidade, a comunidade local convive com esse termo e, por isso, o sentido do desafio está enraizado na cultura local. É o desafio de provar para o boi adversário quem é o melhor. Tal provocação envolve toda a cidade, que se divide em duas cores: vermelho para quem é Garantido, azul para quem é Caprichoso.

Vencer um desafio é uma questão de honra e o parintinense se entrega totalmente a essa luta. Passa meses do ano preparando as alegorias, ensaiando as coreografias, dedicando seu tempo e talento à preparação do festival e à vitória do seu boi favorito. O dia da festividade (último final de semana de junho) é o momento em que todos são postos à prova. É o grande dia. É o ápice de todo o empenho e dedicação oferecidos durante o ano.

Considero importante a metáfora do festival, neste estudo sobre formação de professores, pois ilustra o lugar de onde falo, contextualiza meu objeto de estudo. Marca um território em que o desafio da formação encontra-se com o desafio da atuação.

O desafio imposto aos bois é o de apresentar o mais belo festival possível. As músicas compostas para tal ocasião, as toadas, também são apresentadas em forma de desafio, com um grupo provocando o outro, desafiando a capacidade e coragem do adversário. As toadas de desafio ilustram a rivalidade e o desejo de vitória de cada grupo participante do festival. A rivalidade entre os grupos vermelho e azul é percebida no dia a dia, nas escolhas das cores das roupas, dos acessórios e até mesmo nas cores das casas e automóveis.

Como legado do festival, o entendimento de que é preciso não ceder e ser firme no propósito ao ser chamado a um desafio é um dos efeitos de sentido dos dizeres dos professores de inglês que aqui analiso. A análise dos seus dizeres nos leva a entender que é possível vencer um grande desafio com muito trabalho, garra e criatividade, elementos que encontramos, por exemplo, nos dizeres do professor Ícaro (RD 01). Para ele, o fato de

não ter feito um curso preparatório tornou o seu trabalho ainda mais desafiador. O que o fez “ir para o desafio” foi o seu gosto pelo estudo do vocabulário. Interessante notar que em seus dizeres o desafio parece ser algo concreto que o espera: “fui para o desafio”, que pode ser interpretado como “fui para a luta, tomei as armas que tenho e fui para o combate”.

O desafio, nas palavras do professor Tales (RD 03), sempre existiu: “A Língua Inglesa **sempre** foi um desafio para mim”. A palavra “sempre” é um advérbio de tempo que indica continuidade, repetição. Trata-se de um desafio que não tem fim. Essa é a constância do estudo de inglês. Essa é a constância do festival parintinense. A cada ano o desafio é lançado e a luta para vencê-lo se renova. Sempre.

O conceito de desafio em Parintins deve ser levado em conta principalmente se considerarmos as difíceis condições de atuação, do professor do interior do Amazonas. Observamos isso nos dizeres da professora Celina:

RD 04

Os **desafios** são tantos, desde a questão de falta de infraestrutura das escolas à desestrutura familiar dos nossos alunos. No dia a dia temos que desenvolver diversas habilidades para lhe dar com todas essas questões, sempre plano A, B ...Z.

O desafio está também no processo de formação, nas dificuldades na sala de aula, como explica a professora Sara:

RD 05

Quando fiz curso de turismo tive uma professora de inglês que foi minha incentivadora. Quando ela entrava na sala de aula falando inglês e explicava os assuntos de uma forma bem dinâmica. Durante o curso propôs nos de fazermos um folder e apresentar em inglês aos colegas. Foi o meu primeiro **desafio** de me soltar e apresentar o que sabia.

O desafio de se expor, de estar em evidência, de ser o foco da atenção envolve o professor em emoções, em sentimentos de nervosismo e medo, especialmente no início da profissão. O professor Plínio revela o seu nervosismo ao falar sobre o início da sua carreira:

RD 06

Iniciei em 2017, Terra Santa/PA, minha primeira experiência como professor de língua inglesa, confesso que foi um **desafio** pois eram alunos de 6 ao 9 ano com turmas bem numerosas. Tinha muito nervoso e não tinha apoio de nenhum colega da mesma área mas me esforcei bastante virando noites estudando e pesquisando aulas.

Percebe-se nos dizeres do professor que o fato de suas turmas serem numerosas agravou sua apreensão. Era um grande desafio estar ali diante de um público numeroso pela primeira vez. Sozinho, sem colegas que o apoiassem, o professor Plínio se entregou ao seu ofício, virando noites para vencer aquele desafio. Certamente ele sentiu-se pequeno frente ao público que lhe foi apresentado, mas isso foi temporário, ele cresceu com seu esforço e determinação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão para essa reflexão em torno do desafio que o ensino e aprendizagem de inglês representa para o professor de inglês de Parintins, é importante frisar que, mesmo em meio a muitas dificuldades, o ato de ensinar pode ser apreendido como uma realização nos dizeres dos professores de inglês de Parintins. Vejamos o que diz a professora Flávia:

RD 07

Minha formação Acadêmica foi em Letras. As aulas que mais me chamaram atenção eram da disciplina de Língua Inglesa. Minha vida profissional enquanto docente em Língua Inglesa é um novo **desafio** do qual eu gosto muito, nessa profissão me realizo.

Com essa convicção de que o ensino de língua inglesa pode ser uma prática prazerosa para muitos professores em atuação é que concluímos essa análise. Esperamos que a mesma satisfação seja despertada entre os estudantes em formação, no curso de Letras – Língua Inglesa do CESP/UEA. Que nosso projeto contribua para o enfrentamento de possíveis desafios e que fomente junto aos futuros professores o gosto pela aprendizagem e ensino da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M.; COELHO, H. S.H. (Orgs.) **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BOHN, H. **A formação do professor de línguas: A construção de uma identidade profissional**. Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária, [Recife], (UFPE), v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.

CASTRO, N. M. S. G; NEVES, M.S. **A Educação Continuada e a Prática Pedagógica nas Representações de uma Professora de Inglês**. Caletoscópio, Volume 8, Linguística Aplicada. N. Especial II, p. 140-157, 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Vol. 19, No. 5, p. 2-14, 2014.

CORACINI, M. J. F. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, [Santa Cruz do Sul], v.23, n.1, p.132-161, jan./jun. 2015.

CRESSWELL, J. W.; CRESSWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles, Sage: 2018.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, Jan./Dez. 1997.

KENSKI, V. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.90, p.45-51, ago. 1994.

- FAÇANHA, M. A. V. et al. Ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores: os muros da academia podem desmoronar? In: JORDÃO, C. M. et al (Orgs.) **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 173-198, 2018.
- GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais. [Campinas]: Pontes, p. 41-54, 2013.
- JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.
- KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**. [São Leopoldo, RS]. v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [Belo Horizonte, MG], v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.
- MATTOS, A. M. A. Letramento Crítico na Escola Pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p. 21-76.
- MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável / Critical teacher education: on socially responsible language teaching. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 15, maio 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: método ou ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279-304.
- MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural educacional. In: Magno e Silva, W.; Silva, W. R.; D.; Campos, D. M. (Orgs.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p. 187-206.
- OXFORD, R.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. **TESOL Journal**, v. 6, n. 1, p. 20-23. Autumn, 1996.
- PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, vol. 9, p.63-78, 2006. PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**. v.2, v. 22, p. 213-240, 2001.
- REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em curso de formação continuada. **Solettras**, [Rio de Janeiro], v.1, n. 35, p. 359-378, 2018.
- REIS, V. S.; ROCHA, A. M. S.; ÁVILA, I. C. O.; ARAÚJO, J. V. M.; FERNANDES, R. F. S.; PAULA, G. F.; PEREIRA, I. C.; NASCIMENTO, L. Não só de verbo to be (sobre) vive o ensino da Língua Inglesa: PIBID como experiência para a reinvenção de práticas e posições na educação básica. **Revista X**, [Curitiba, PR], vol. 14, n. 3, p. 187-210, 2019.

ROSSMAN, G. B; RALLIS, S. F. **Learning in the Field**: An Introduction to Qualitative Research. 4. ed. [Thousand Oaks]: Sage Publications, 2016.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SÓL, V. S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de Educação continuada**: identidades em (des)construção. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.