

## PIBID: Os Desafios da Iniciação à Docência no Ensino Fundamental II

### PIBID: The Challenges of Teaching Initiation in Middle School

 <https://doi.org/10.47734/rlm.v21.38.p21-33>

Caroline Alves Soler

Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Cubatão, SP, Brasil

 [csoler@ifsp.edu.br](mailto:csoler@ifsp.edu.br)

 <https://orcid.org/0000-0003-1147-9224>

Mariana Ferreira da Cunha

Graduanda em Letras, Bolsista PIBID, IFSP – Campus Cubatão, Cubatão, SP, Brasil.

 [cunha.mariana@aluno.ifsp.edu.br](mailto:cunha.mariana@aluno.ifsp.edu.br)

 <https://orcid.org/0009-0003-3555-0109>

Pablo Santana da Cruz Felix

Graduando em Letras, Bolsista PIBID, IFSP – Campus Cubatão, Cubatão, SP, Brasil.

 [pablofelix@ifsp.edu.br](mailto:pablofelix@ifsp.edu.br)

 <https://orcid.org/0009-0006-7575-6277>

### Resumo

Considerando a crescente escassez de professores de Letras qualificados e egressos do ambiente acadêmico nos últimos anos, percebe-se a urgência de compreender as experiências de construção pedagógica do PIBID em escolas públicas de Cubatão, como um campo fértil de investigação sobre o aprender e o ensinar. Para tanto, procedeu-se a uma observação empírica, centrada nas vivências em sala de aula, no acompanhamento das atividades pedagógicas e nas interações cotidianas com os estudantes. Pautado nas considerações de teóricos como Street (1984) e Kleiman (1995), o presente relato de experiência tem como objetivo evidenciar os processos de construção de afirmação pedagógica dos pibidianos, destacando como o Programa contribui para o desenvolvimento de práticas docentes sensíveis à realidade social e às demandas contemporâneas do ensino de língua. Os resultados apontam que a inserção do licenciando no ambiente escolar amplia a consciência crítica sobre o papel social do professor e fortalece uma prática docente comprometida com o letramento crítico, a equidade e a emancipação dos sujeitos. Assim, o PIBID revela-se não apenas como um programa de iniciação à docência, mas como um espaço de resistência epistemológica, em que futuros educadores aprendem a articular teoria e prática, transformando o cotidiano escolar em território de escuta, diálogo e reinvenção do ensino.

*Palavras-chave: PIBID; multiletramentos; docência; ensino básico.*

## Abstract

Considering the growing shortage of qualified language teachers graduating from academic environments in recent years, there is an urgent need to understand the pedagogical construction experiences of PIBID in public schools in Cubatão as a fertile field for investigating teaching and learning. Therefore, empirical observation was carried out, focusing on classroom experiences, pedagogical activities, and daily interactions with students. Based on the considerations of theorists such as Street (1984) and Kleiman (1995), this experience report aims to highlight the processes of subject affirmation and pedagogical construction developed by PIBID participants, emphasizing how the program contributes to the development of teaching practices that are sensitive to social realities and the contemporary demands of language education. The results indicate that immersion of the teaching degree student into the school environment expands critical awareness of the teacher's social role and strengthens teaching practices committed to critical literacy, equity, and emancipation. Thus, PIBID reveals itself not only as a teaching initiation program but also as a space of epistemological resistance, where future educators learn to articulate theory and practice, transforming the school routine into a territory of listening, dialogue, and the reinvention of teaching.

*Keywords:* literacy; PIBID; multiliteracies; teaching; basic education.

## Considerações Iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como um espaço formativo que transcende a mera técnica do “aprender a ensinar”, permitindo que futuros professores vivenciem, na prática, os desafios e as complexidades do ambiente escolar. Em turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas no município de Cubatão, nas quais as atividades foram desenvolvidas no âmbito do PIBID, notaram-se tensões profundas entre um ensino tradicional, centrado na reprodução de conteúdos, e a urgência de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a autonomia e a reflexão sobre a linguagem.

Nesse contexto, observou-se que muitos estudantes apresentam dificuldades recorrentes não apenas relacionadas à interpretação textual e à construção de respostas reflexivas, mas, também, relativas à compreensão de estruturas gramaticais

básicas, como a identificação de verbos, substantivo, adjetivos e dúvidas quanto às diferenças entre oração, frase e período. Tais desafios, no entanto, não podem ser atribuídos simplesmente à “falta de atenção” ou ao “desinteresse” dos estudantes, que costumeiramente são designados como vilões da história. Eles refletem, antes, um modelo de letramento que frequentemente privilegia a norma culta de forma descontextualizada, sem que a vida do aluno no ambiente escolar e suas vivências em comunidade sejam consideradas, distanciando-se das práticas sociais reais dos alunos – um fenômeno que Street (1984) identifica como “modelo autônomo” de letramento.

Este relato de experiência, portanto, busca analisar como a atuação dos bolsistas do PIBID, entre os meses de outubro de 2024 e setembro de 2025, contribuiu para a construção de práticas de letramento significativas e contextualizadas, à luz das teorias do letramento como prática social (Kleiman, 1995) e do modelo ideológico (Street, 1984). Ao mesmo tempo, propõe refletir sobre os limites e as possibilidades de uma formação docente inicial que se pretende reflexiva, crítica e comprometida com a transformação de realidades educacionais marcadas por desigualdades persistentes.

## **Letramento como Prática Social: Fundamentando as Ações**

O presente relato de experiência situa-se, então, no contexto de duas escolas públicas localizadas em Cubatão, que ofertam o Ensino Fundamental I e II, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira instituição conta com um total de 538 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental I (267 alunos no período matutino), o Ensino Fundamental II (226 alunos no período vespertino) e a EJA (45 alunos). A infraestrutura física dispõe de 12 salas de aula, sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, brinquedoteca e quadra poliesportiva, suportada por uma equipe multidisciplinar. Já a segunda escola conta com 18 salas de aula, bem como espaços de integração e biblioteca, o seu total de alunos não foi divulgado.

As ações aqui relatadas foram desenvolvidas por bolsistas do PIBID de Letras, durante o período de novembro de 2024 a outubro de 2025, especificamente junto a turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. O papel dos bolsistas consistiu na observação empírica das vivências em sala de aula e no desenvolvimento de atividades pedagógicas que incluíram desde a leitura de contos fantásticos até a produção textual e discussões sobre variação linguística.

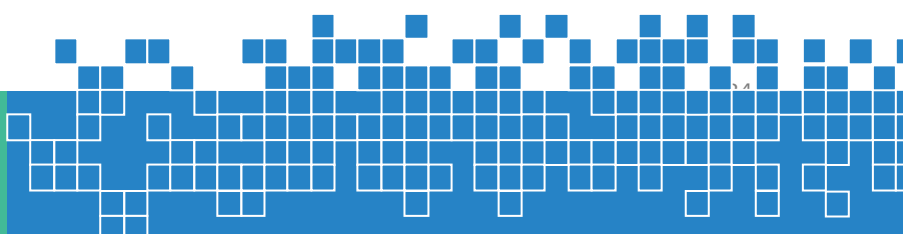
Conforme define Kleiman (1995, p.19), o letramento pode ser compreendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Essa perspectiva fundamentou atividades como a leitura e reescrita de contos como “A Loira do Banheiro” e “O Gato Preto”, acerca das quais os alunos não apenas interpretaram textos, mas, também, ressignificaram narrativas, criando finais alternativos e representando suas compreensões por meio de mapas mentais e desenhos. Tais ações evidenciam o letramento como uma prática contextualizada e socialmente situada, as quais transcendem a mera decodificação textual.

Da mesma forma, a leitura compartilhada de *Malala, a menina que queria ir para a escola* e a produção textual sobre a personagem inseriram os alunos na perspectiva do letramento crítico, que, segundo Freire (1991, p. 11), possibilita “uma leitura crítica da realidade” e constitui um “instrumento de resgate da cidadania”. A escolha de textos com forte apelo social reforça o caráter ideológico do letramento, o qual, como lembra Street (1984), está intrinsecamente atrelado a estruturas de poder e cultura.

Apesar do trabalho com letramento, notou-se que as escolas observadas abordam superficialmente o letramento racial e o letramento de gênero, conceitos que tendem a auxiliar os alunos no tocante à compreensão das desigualdades percebidas na atualidade<sup>1</sup>. Tais estabelecimentos apresentam uma programação muito limitada para atingir assuntos que são de extrema relevância.

---

<sup>1</sup> Letramento racial e letramento de gênero são conceitos que se referem à capacidade de compreensão crítica de aspectos históricos, sociais e culturais que fomentam as desigualdades e disseminam a prática do racismo e do sexismo no ambiente escolar.



Em janeiro de 2003, houve a criação da Lei nº 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica, promovendo o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas na construção da sociedade brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa determinação, incluindo, também, o ensino da história e cultura dos povos indígenas, consolidando um currículo que reconhece a diversidade étnico-cultural como fundamento essencial da educação nacional.

Atualmente, entretanto, apesar da criação de tais normas, observa-se que os assuntos relacionados a Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar, que vão além de inserir conteúdo sobre a história da África, não costumam ser devidamente abordados. Trata-se de uma transformação epistemológica que questiona o currículo eurocêntrico e valoriza os saberes, a história e a cosmovisão de povos africanos e afro-brasileiros. É um combate direto ao que Silva (2005) chama de epistemicídio. Em suas palavras, “não se trata de acrescentar um ponto aqui outro ali sobre a cultura negra, mas de assumir que a história e a cultura africana e afro-brasileira constituem matrizes fundamentais da sociedade brasileira e, portanto, devem ser eixos estruturantes do currículo escolar” (Silva, 2005, p. 18).

Na concepção de Collins (2019), estudiosa que atua com muito empenho na teoria acerca da Matriz de Dominação e o Pensamento Feminista Negro, “a matriz de dominação refere-se a como esses sistemas individuais de opressão [raça, gênero, classe] estão interligados [...]” (Collins, 2019, p. 10). O pensamento feminista negro, por exemplo, é o corpo de conhecimento e teoria produzidos a partir das experiências vividas por mulheres negras dentro dessa matriz, oferecendo uma visão única e mais completa sobre o poder e a resistência.

A análise das dificuldades persistentes de rendimento dos alunos das escolas de Cubatão participantes do PIBID, como problemas de interpretação de texto, erros ortográficos, de coesão e coerência textuais, entre outros, ganha uma nova camada quando vista através da matriz de dominação conforme Collins (2019). O baixo rendimento não é um problema isolado, mas o resultado da intersecção de classe, da vulnerabilidade social, possivelmente da raça e da própria estrutura escolar

excludente “constituindo um sistema global de dominação que molda a experiência individual e grupal. (Collins, 2019, p. 10)

Usar este conceito na análise da problemática aqui delimitada permite uma compreensão mais sofisticada dos obstáculos observados – agravados pela greve, ocorrida no município de Cubatão nos meses de abril e maio de 2025, e pelas condições sociais locais. Não se trata de meros contratempos, senão de expressões de uma matriz de dominação que o PIBID, com suas práticas locais, tenta contestar com sugestões de leituras decoloniais e atuais.

## **Dificuldades Enfrentadas e a Reprodução das Desigualdades**

A experiência em algumas das escolas de Cubatão revelou desafios profundos. Após o período de greve docente, observou-se a redução da frequência dos alunos das escolas parceiras às aulas, e o conseqüentemente aumento das dificuldades de rendimento de leitura, de interpretação textual e de desvios estruturais da língua portuguesa formal.

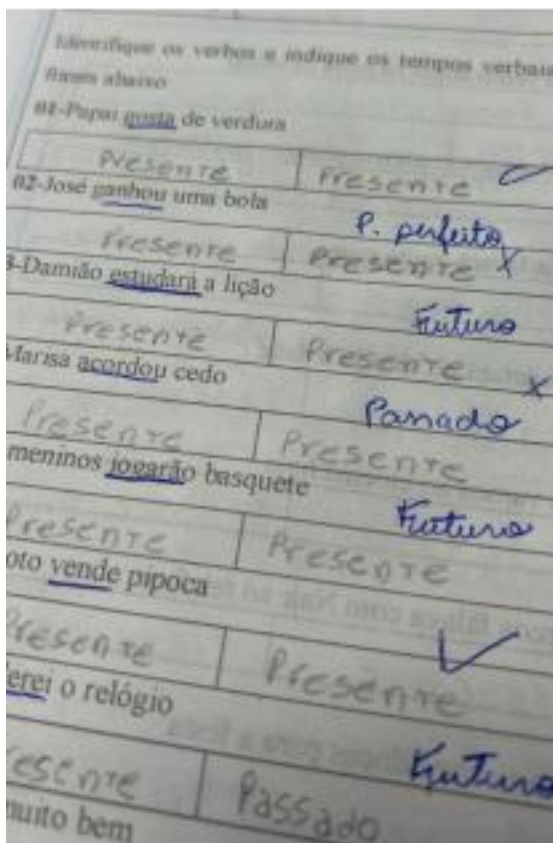
Em atividades de identificação de verbos em orações, por exemplo, observou-se a dificuldade, recorrente entre os alunos do 6º e 7º anos, de reconhecer esses elementos na estrutura frasal. Muitos os confundiam com tempos verbais, substantivos ou advérbios, revelando não apenas uma fragilidade na categorização gramatical, mas, sobretudo, um distanciamento entre a norma culta e suas práticas reais de linguagem. Esse desafio pode ser interpretado à luz de Kleiman (1995, p. 48) como um “processo de reprodução da classe social, em que agentes e processos que poderiam mudar o destino atuam, mas nem sempre conseguem reverter ciclos de exclusão”, considerando que o letramento escolar frequentemente privilegia um modelo autônomo, tratando a gramática como um conjunto de regras descontextualizadas, em detrimento de seu funcionamento social.

Da mesma forma, Street (1984, p. 1-2) alerta que abordagens que ignoram o “modelo ideológico” do letramento, ou seja, as relações de poder e os contextos culturais imbricados no uso da língua, tendem a produzir frustração e exclusão.

As imagens a seguir ilustram práticas de correção coletiva, em que, a partir dos erros identificados, buscou-se construir, de forma colaborativa, a compreensão do verbo não como mero elemento sintático, mas como núcleo de ação e sentido no texto, reinserindo-o no âmbito das práticas sociais de letramento.

**Figura 1**

*Exercício de identificação verbal*



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura 1, podem-se verificar as respostas de um dos alunos de 7º ano relacionadas a um exercício de identificação verbal e indicação de tempos verbais. As inconsistências – como a classificação de "ganhou" um verbo no tempo Presente e a inclusão de não-verbos exemplificam as limitações de uma abordagem puramente formal do ensino gramatical, distante do letramento como prática social.

Essas limitações podem ser interpretadas como o “processo de reprodução da classe social”, conforme as considerações de Kleiman (1995) apresentadas no início deste item, remetendo-nos, então, à manutenção dos ciclos de exclusão ocorridos na instituição escolar.

**Figura 2**

*Exercício de conjugação verbal*

O modo indicativo é usado para transmitir um acontecimento certo e real. Através dos tempos verbais do modo indicativo, é possível expressar uma ação de forma precisa e segura. O modo indicativo apresenta seis tempos verbais simples: Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito, Pretérito mais que perfeito, Futuro do Presente e Futuro do Pretérito.

Exemplo da conjugação do verbo cantar – 1ª conjugação (verbo terminado em -ar)

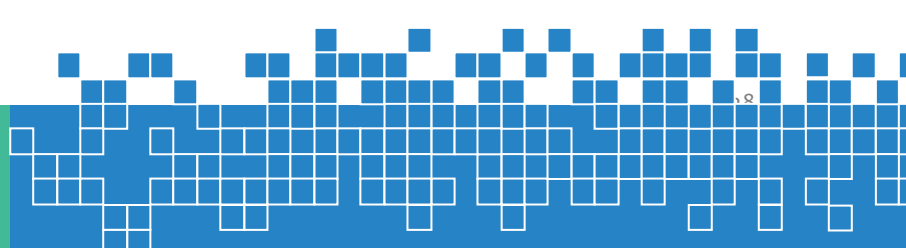
Presente	Pretérito Imperfeito	Pretérito Perfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do Presente	Futuro do Pretérito
Eu canto	Eu cantava	Eu cantei	Eu cantara	Eu cantarei	Eu cantaria
Tu cantas	Tu cantavas	Tu cantaste	Tu cantaras	Tu cantarás	Tu cantarías
Ele canta	Ele cantava	Ele cantou	Ele cantara	Ele cantará	Ele cantaria
Nós cantamos	Nós cantávamos	Nós cantamos	Nós cantáramos	Nós cantaremos	Nós cantaríamos
Vós cantais	Vós cantáveis	Vós cantastes	Vós cantáreis	Vós cantareis	Vós cantaríeis
Eles cantam	Eles cantavam	Eles cantaram	Eles cantaram	Eles cantarão	Eles cantarían

1- Analise o contexto, empregando de forma adequada os verbos entre os parênteses:

a – Você precisa estudar, antes que seja tarde demais (ser).  
 b – É preciso que nós tenha coragem para enfrentar a situação (ter).  
 c – Se você quiser carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar (conseguir).  
 d – Quando o professor ver nossos trabalhos, fará elogios (ver).  
 e – Gostaria que você estivesse que não estou magoada com o que aconteceu (saber).

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura 2, observa-se uma proposta de exercício estrutural de conjugação verbal, também aplicado à turma do 7º ano, centrado na compreensão e repertório gramatical do aluno. O comando do enunciado pede para que o estudante atue na reconstrução de frases com alteração do tempo verbal na 1ª conjugação dos verbos terminados em “ar”. Contudo, percebe-se que as frases apresentadas no exercício não dialogam com o cotidiano do aluno, nem promovem conexões significativas com seu repertório sociocultural. Tal desconexão contribui para o desinteresse no estudo

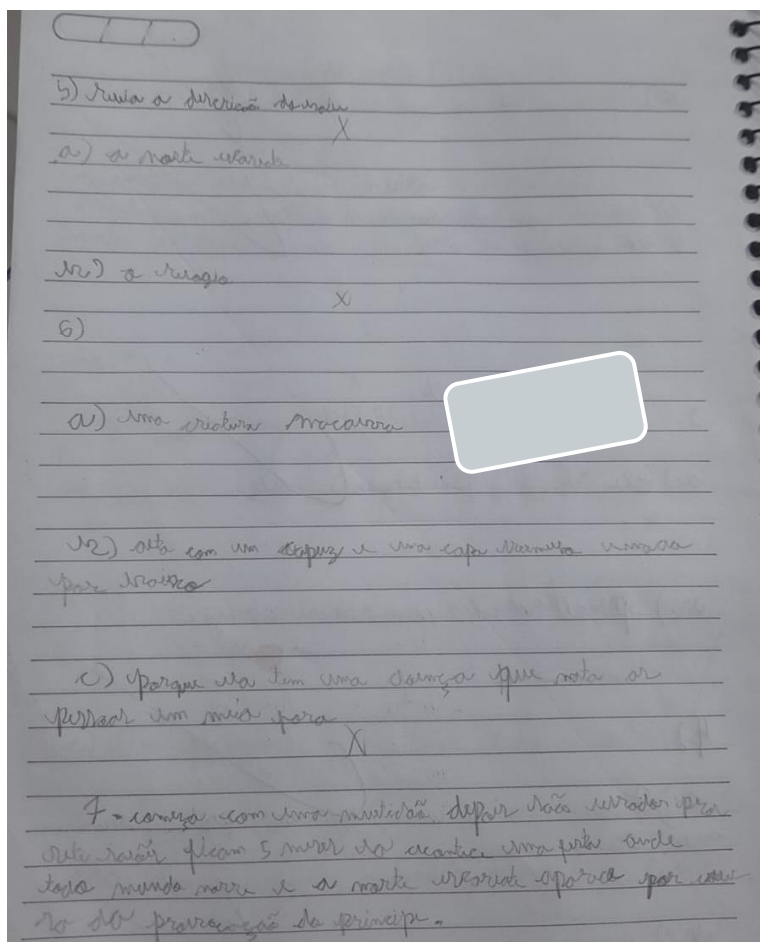


da gramática e das classes gramaticais, reforçando uma aprendizagem mecânica e pouco contextualizada.

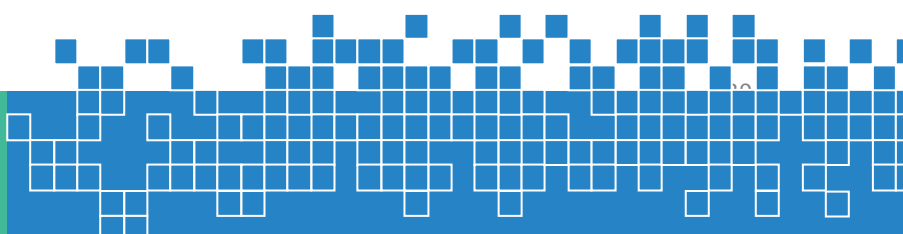
Além disso, nota-se a dificuldade do estudante ao conjugar verbos em diferentes tempos verbais. Esses desafios também foram evidenciados no relato de experiência previamente elaborado, indicando que práticas descontextualizadas resultam em menor engajamento e maior insegurança no processo de escrita e compreensão das regras verbais pelos estudantes.

**Figura 3**

*Exercício de elaboração de frases com verbos no Modo Indicativo*



Fonte: Arquivo pessoal (2024).



O comando do exercício e a tabela de demonstração das conjugações verbais observados na Figura 2 também são apresentados como recursos de apoio para a realização da atividade demonstrada na Figura 3, que consistia na elaboração de frases contendo verbos no Modo Indicativo. Apesar disso, percebe-se que o estudante não conseguiu decodificar o enunciado proposto, o que comprometeu a execução da tarefa.

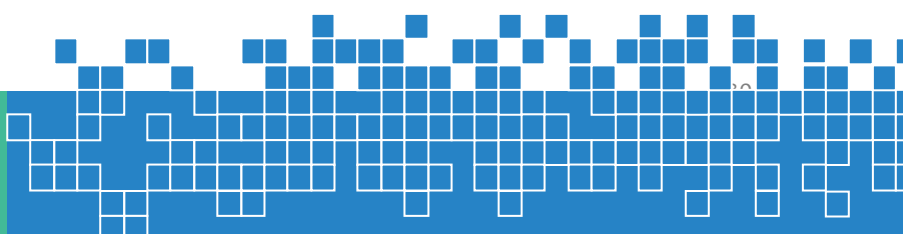
Esse fato indica uma dificuldade na compreensão leitora e na interpretação das instruções, revelando a necessidade de um trabalho mais efetivo de mediação docente, a qual deve favorecer a leitura atenta e o entendimento do propósito comunicativo das atividades, possibilitando ao aluno relacionar o conteúdo gramatical com situações significativas de uso da língua.

Assim, reputa-se, a partir da análise da Figura 3, que o simples fornecimento de exemplos e modelos de conjugação, conforme visto na Figura 2, não é suficiente para garantir a aprendizagem, por exemplo, de verbos, sendo essencial promover práticas que articulem compreensão, reflexão e aplicação contextualizada do conteúdo.

## **A Interseccionalidade e o Epistemicídio**

A contribuição acadêmica de Sueli Carneiro (2005) nos ajuda a entender a Interseccionalidade. Embora o termo seja de origem estadunidense, a análise dessa pesquisadora é pioneira, no Brasil, sobre o tema da atualidade, o Epistemicídio, que diz respeito ao apagamento ou a desqualificação sistemática dos saberes e formas de conhecimento produzidos por grupos minorizados, como mulheres e negros. Ela demonstra como o racismo e o sexismo atuam de forma combinada para oprimir mulheres negras, mais especificamente.

A dificuldade de abordar letramento racial e de gênero em conjunto é exatamente o cerne da análise de Sueli Carneiro (2005, p. 82). A escola tende a fragmentar essas opressões, silenciando as microviolências, quando, na realidade, os alunos as vivenciam de forma interseccionada. A reprodução das desigualdades, baseada em Carneiro (2005), é acelerada pelo epistemicídio.



Essa reflexão é contundente para explicar por que a "leitura crítica da realidade" de Paulo Freire, sozinha, não basta se a escola não proporcionar os instrumentos (o letramento racial e de gênero) para que alunos negros e mulheres se vejam como sujeitos de sua própria história, combatendo o epistemicídio e diminuindo o sofrimento do aluno.

Por fim, a atuação do PIBID buscou romper com a lógica do modelo autônomo de letramento que atribui o fracasso ao indivíduo, propondo, em seu lugar, intervenções colaborativas, como rodas de conversa, produções coletivas e atividades de reescrita, que valorizam os saberes prévios dos estudantes e suas realidades.

## **Letramento Digital e Multiletramentos**

Ainda que não tenham sido o foco central, algumas atividades — como a pesquisa de notícias e poemas, e a avaliação por meio de escalas visuais (como o sistema de estrelas) — tangenciam o que Ribeiro (2012, p. 204) chama de letramento digital. Segundo a autora, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tornaram-se centrais nas práticas contemporâneas de leitura e escrita, ainda que sua incorporação ao ambiente escolar seja eivada de preconceitos e impasses. A proposta de atividades que envolvem diferentes linguagens e suportes alinha-se, ainda, à noção de multiletramentos proposta pelo *New London Group* (1996), que defende a ampliação do conceito de letramento para abarcar a diversidade textual e midiática da atualidade.

A estudiosa bell hooks (2017, p. 31), por sua vez, propõe o termo pedagogia engajada como prática da liberdade, posto que ensinar não significa apenas transmitir informação, mas diz respeito a um ato político que deve visar à libertação de todos os envolvidos (alunos e professores). Ela defende uma educação que leve em conta a totalidade do ser – sua raça, gênero, emoções – e que rompa com a lógica bancária de educação criticada por Freire, propondo uma sala de aula como comunidade de crescimento e respeito mútuo.

Para bell hooks (2017) intervenções colaborativas, como rodas de conversa ou produções coletivas, já mencionadas, são a essência da pedagogia engajada. É a

antítese do "modelo autônomo" que culpa o aluno por sua ineficiência escolar. A pesquisadora oferece ferramentas para que essa práxis seja entendida não apenas como metodológica, mas como profundamente política e antirracista, uma vez que "a educação como prática da liberdade não é apenas sobre transmitir conhecimento, mas sobre nutrir um ambiente onde os alunos possam se arriscar, crescer e integrar a experiência de aprender com a vida." (Hooks, 2017, p. 31)

## Considerações Finais

As experiências proporcionadas pela participação no PIBID revelam que práticas de letramento comprometidas com a dimensão ideológica e social da linguagem são capazes de tensionar o espaço escolar, deslocando-o de uma lógica de reprodução para uma lógica de reconstrução do conhecimento, o que torna os alunos autores, deixando de ser apenas espectadores que recebem a informação e a reproduzem sem que se tenha compreendido sua função na prática social. A promoção de práticas dialógicas – como rodas de conversa, produções coletivas e reescritas – mostrou que o letramento pode se tornar um dispositivo de afirmação de sujeitos e de enfrentamento ao epistemicídio, especialmente quando vinculado ao letramento racial e à pedagogia engajada proposta por Hooks (2017, p. 31).

Tais experiências, contudo, também evidenciam que a transformação educacional não se sustenta isoladamente: ela depende de políticas públicas continuadas e de uma construção docente sensível às interseccionalidades que atravessam o ato de ensinar. O PIBID, nesse sentido, não se limita apenas a uma política de incentivo à docência, mas constitui um território de resistência epistemológica, onde o ensinar e o aprender tornam-se atos políticos que contestam o modelo autônomo de letramento e a lógica bancária da educação.

Assim sendo, a prática do letramento crítico e racial emerge como gesto de descolonização: um processo inacabado, mas vital, de reescrita do mundo a partir das vozes historicamente silenciadas.

## Referências

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm)

Brasil. (2008). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11645.htm)

Carranca, A. (2015). *Malala: A menina que queria ir para a escola* (Ilustrações de B. Assis Brasil). Companhia das Letrinhas.

Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). <https://teses.usp.br/>

Collins, P. H. (2019). *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento* (J. Pinheiro, Trad.). Boitempo.

Freire, P. (1991). *A importância do ato de ler*. Cortez.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.; 2ª ed.). WMF Martins Fontes.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: Uma perspectiva sobre a prática social* (pp. 15–61). Mercado de Letras.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.  
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Ribeiro, A. E. (2012). *Letramento digital: Definições impermanentes*. Ceale/FaE/UFMG.

Silva, P. B. G. (2011). Apresentação. In P. B. G. Silva, C. L. R. Alcântara, & J. T. Santos (Orgs.), *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (pp. 9–12). Autêntica.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.