

Silvio Nunes da Silva Júnior
Eliane Bezerra da Silva
(Org.)

LINGUÍSTICA

APLICADA,

ENSINO E

PRÁTICAS DE

LINGUAGEM




EDuneal

Silvio Nunes da Silva Júnior
Eliane Bezerra da Silva
Organizadores

LINGUÍSTICA APLICADA, ENSINO E PRÁTICAS DE LINGUAGEM



Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaina Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Capa

Marseille Evelyn de Santana

Revisão

Jaqueline Pedro da Silva

Catálogo na Fonte

L755 Linguística aplicada, ensino e práticas de linguagem / Silvio Nunes da Silva Júnior, Eliane Bezerra da Silva, organizadores. – Arapiraca : Eduneal, 2025. 202 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-041-5.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino. 3. Práticas de linguagem. I. Silva Junior, Silvio Nunes, org. II. Silva, Eliane Bezerra da, org.

CDU: 81'33

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à
Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Editora filiada à





PREFÁCIO

O ensino de língua (materna e estrangeira), e de seus usos sociais, passa pela preocupação do profissional de Letras com a formação de uma base teórica sólida e de um cabedal de propostas práticas que embasem conhecimentos e vivências a serem construídos em sala de aula para a ação em sociedade. Tal realidade, tão ampla, diversa e complexa, muitas vezes, faz com que o professor, em formação inicial ou continuada, se sinta inseguro, ou mesmo perdido, sem muita certeza de por onde seguir.

Na área da educação linguística, foco de atenção de ***Linguística Aplicada, ensino e práticas de linguagem***, essa preocupação é abordada a partir de um ecossistema de estudos e desenvolvimentos, baseados em perspectivas que ilustram pequena parte da diversidade de correntes e práticas que vêm sendo desenvolvidas a partir de discussões teóricas que tomam a língua(gem) como objeto, principalmente no campo da Linguística Aplicada.

Sabemos que o indivíduo letrado se envolve com práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano, de modo que esse tipo de interação com o mundo promove mobilidade sociocultural, política, linguística e econômica. Uma educação linguística comprometida com tal realidade se vê, por exemplo, diante de um novo paradigma: o reco-



nhecimento da variação linguística e a superação da noção de certo e errado com relação ao uso da língua.

Ou seja, há variados usos, que merecem ser valorizados e respeitados como patrimônios culturais do país, os quais se encontram num espectro de falas mais ou menos monitoradas, exigindo que o aluno saiba reconhecer as particularidades das situações comunicativas por meio de sua competência linguística cada vez mais desenvolvida em sala de aula (como se espera). Por sua vez, a norma-padrão, um ideal abstrato da língua, também patrimônio do saber humano a que nosso aluno tem direito de acessar, deve, sim, ser ensinada, mas de maneira reflexiva, por meio da dinâmica textual, das adequações aos contextos discursivos e da análise linguística orientada para o reconhecimento da língua enquanto recurso a ser explorado pelos produtores na construção dos sentidos.

A compreensão desses paradigmas fornece ao aluno/a, também, a sua apreensão e domínio adequados da língua como atividade sociointerativa, com vistas ao acesso às práticas multiculturais existentes em diferentes línguas e à efetivação de práticas discursivas e sociais cada vez mais cidadãs, plurais, democráticas e diversas, em um tempo em que se deve ter no horizonte a ética, o respeito, a solidariedade e a igualdade, também, em sala de aula.

Partindo desse cenário, trago verdades: estejam conscientes de que a busca por conhecer novas metodologias e teorias para fundamentar sua prática é tão importante quanto estar na escola todos os dias para cumprir seu horário de trabalho.



Sigamos: vivemos em um mundo estruturado pelas práticas sociais e de linguagem, as quais se constituem mutuamente. Sabendo disso, visamos a entender um pouco mais sobre essa estruturação e sobre como, por meio da educação linguística, podemos inserir cada vez mais pessoas na compreensão dessa rica dinâmica, já que educar para a ampliação dos letramentos é uma questão de responsabilidade social – “Todo professor é por definição um agente de letramento” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 16). Nessa esteira, é fato que o ensino de língua tem sofrido mudanças com a influência das pesquisas linguísticas e educacionais. As mudanças de concepção pelas quais passaram tanto os conceitos em torno da língua quanto os da educação buscam, entre outras ações, aproximar as situações de leitura e de escrita vivenciadas na escola das que se experimenta fora dela.

Dentro dessa discussão, portanto, é importante ressaltar a necessidade de estarmos orientados por uma concepção de linguagem como profundamente dialógica, interativa e social, tendo no texto, materializado como gênero textual/discursivo, a unidade dessa interação, o qual está imerso socio-historicamente, constituindo e sendo constituído pelas práticas sociais. Nesse sentido, essa perspectiva aponta para a ampliação das opções de intervenção que o professor em constante formação poderá ter para lançar mão, relativas aos objetivos que se pretendem alcançar com as abordagens que se escolherem de estudo da linguagem em sociedade e da ação pedagógica.

Certamente, o leitor e a leitora pretendidos pela presente obra chegaram até aqui por seguirem, na universidade



de ou fora dela, ou, ainda, no campo profissional, em busca da compreensão de seu objeto de estudo, a linguagem e, conseqüentemente, o humano (porque “ser humano é ser na linguagem”, como diz Bagno). Coadunando, portanto, os paradigmas, os conceitos, as preocupações e os desafios ora destacados, os autores e autoras deste volume lançam, no fluxo dialógico que deu origem a suas percepções, afirmações e constatações, e às que resultarão daí, importante contribuição para a mobilização de teorias, métodos e ideias da área que convocam. Mas, também, para além dela, visto que “a Linguística Aplicada não é uma aplicação das teorias linguísticas, ou seja, é um campo autônomo de conhecimento, com suas próprias teorias, seus métodos e abordagens” (Ribeiro; Coscarelli, 2023, p. 18).

Dentre as contribuições que os estudos reunidos em **Linguística Aplicada, ensino e práticas de linguagem** trazem, pode-se destacar que os caminhos percorridos por seus autores e autoras seguem ao encontro do caráter promotor das condições de possibilidade da plena participação social convocadas por documentos parametrizadores do ensino, como a BNCC. Põem em evidência, ainda, que o domínio da linguagem, em amplos e diferentes aspectos, favorece a democratização do saber e da cultura, e o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários ao aluno para o exercício da cidadania. Além disso, trabalham para se superarem práticas tradicionais de ensino de língua e de literatura, tidas como problemáticas porque engessadas, arraigadas numa concepção prescritivista de língua certa/correta/boa/homogênea, etc., desestabilizando-as.



Muitas vezes, seguir esses caminhos se torna uma tarefa árdua. Porém, na educação linguística e literária, a opção por assumir determinada concepção de linguagem é de fundamental importância para a articulação metodológica do professor, por esta ser uma opção política. Esse é o desafio lançado, convidando-o, convidando-a a seguir com a gente!

Profa. Dra. Monique Alves Vitorino
Universidade de Pernambuco/Campus Petrolina

Referências

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada: ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.







SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 13

Silvio Nunes da Silva Júnior
Eliane Bezerra da Silva

1. PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA EM FOCO: CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS EM AULAS DE PORTUGUÊS _____ 19

Lucas dos Santos Costa

2. PRÁTICAS REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: A PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA _____ 43

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja

3. OS DISCURSOS ENVOLVENTES NA BNCC-EM E EM PODCAST: A DOCÊNCIA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO _ 67

Rita de Cássia Souto Maior
Kamila Barros de Almeida
Josefa Pollyanne Lafayette da Costa

4. AS NOÇÕES DE ATIVIDADE E RECURSO TECNOLÓGICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA _____ 93

Guilherme Arruda do Egito
Edmilson Luiz Rafael

5. A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL NA EAD: SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA _____ 111

Lilian Soares de Figueiredo Luz



**6. ETHOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA:
PERSUASÃO, BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO _____ 133**

Romildo Barros da Silva

Silvio Nunes da Silva Júnior

**7. TEORIAS DA LINGUAGEM E DO ENSINO: INTERFACES
COM CONTEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NAS
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA _____ 157**

Ewerton Lucas de Mélo Marques

Maria Auxiliadora Bezerra

**8. DA LEITURA À CRIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS
NA SALA DE AULA _____ 177**

Eliane Bezerra da Silva

Maria das Graças Maia do Nascimento

SOBRE OS AUTORES _____ 193



APRESENTAÇÃO

Tomando como base o histórico que permeia a área transdisciplinar e cooperativa da Linguística Aplicada, percebemos que iniciativas de pesquisa que partam desse pressuposto são válidas para os estudos da linguagem, principalmente mediante às implicações sociais que essa área do conhecimento propicia para sujeito e contextos. Nessa perspectiva, nossa intenção em organizar uma obra tão diversificada no que se refere aos objetos de pesquisa próprios de cada pesquisador é a de promover o encontro de sujeitos, discursos e práticas sociais que comungam da preocupação em, de alguma forma, constituir espaços de problematização sobre o ensino e a formação de professores de línguas e literaturas. A coletânea explora questões fundamentais relacionadas à docência e à pesquisa, abrangendo desde a análise de práticas pedagógicas até a integração de metodologias, alinhando-se às demandas educacionais contemporâneas. Cada capítulo apresenta aspectos específicos da formação docente, abordando temas como práticas reflexivas, aplicação/adequação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uso de tecnologias no ensino e produção de material didático. Esses enfoques fornecem subsídios para a reflexão crítica e o aprimoramento das práticas pedagógicas.



A obra destaca temas essenciais para a constituição identitária dos professores em formação, explorando o papel do *ethos* docente em contextos escolares e a relevância da análise dialógica no ensino de literatura. Esses tópicos ilustram a amplitude e profundidade das contribuições dos autores, evidenciando a riqueza da Linguística Aplicada como base norteadora para práticas educacionais inovadoras. Ao integrar teoria e prática, o livro busca não apenas contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também fomentar uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Por isso, constitui uma leitura indispensável para pesquisadores, professores e estudantes de cursos de licenciatura que almejam aprofundar seus conhecimentos sobre os desafios e as possibilidades do ensino de línguas e literaturas no contexto contemporâneo.

Ao longo de seus capítulos, a obra apresenta conceitos centrais organizados em torno de três eixos principais que, apesar de distintos, dialogam entre si: o ensino e a aprendizagem de conhecimentos linguísticos, a formação docente e a mediação pedagógica crítica e transformadora. Em relação ao ensino e à aprendizagem, problematiza-se a desconexão entre as práticas tradicionais de ensino da gramática e as abordagens sociointeracionistas, que enfatizam o uso reflexivo e contextualizado da linguagem. Essa análise destaca a necessidade de revisitar práticas pedagógicas para alinhá-las às demandas contemporâneas, promovendo uma aprendizagem significativa. As práticas de leitura e escrita são apresentadas como ferramentas cruciais para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes, ampliando o papel da literatura na formação humana.



No que concerne à formação docente, a obra discute os desafios e os objetivos específicos da preparação de professores, ressaltando a exigência de uma dupla competência: o domínio do conteúdo e a habilidade pedagógica. A reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento emerge como essencial para a eficácia do ensino. A BNCC é apresentada como um elemento central nessa formação, exigindo uma implementação crítica que evite interpretações mecanicistas. Nesse contexto, a mediação dialógica ganha destaque como prática integradora, articulando conteúdos teóricos, metodologias interativas e engajamento crítico, de modo a promover interações produtivas e reflexivas. Além disso, o livro aborda a mediação pedagógica crítica e transformadora, enfatizando a ética e o *ethos* docente como dinâmicos e em constante construção, moldados pelas múltiplas vozes e experiências dos educadores. A educação é apresentada como um processo que deve transcender os métodos tradicionais, incorporando práticas inovadoras, como gamificação e oficinas reflexivas, que promovem colaboração e engajamento crítico. A seguir, apresentamos uma breve visão sobre cada capítulo.

No primeiro capítulo, intitulado ***Práticas de uma professora em foco: conhecimentos linguísticos em aulas de Português***, Lucas dos Santos Costa tem a intenção de compreender e discutir, de forma exploratória, as maneiras de trabalhar com conhecimentos linguísticos realizadas por uma professora de Língua Portuguesa, em uma escola Jovem em Ação de Gurupi, Tocantins (TO). Escola Jovem em Ação é o nome dado às escolas públicas estaduais de ensino médio (EM) em tempo integral no TO. Em seguida,



no texto ***Práticas reflexivas sobre a formação docente: a produção textual e o ensino/aprendizagem da Língua Espanhola***, Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja propõe refletir sobre o desenvolvimento de ações que se voltam para essa perspectiva de aquisição de língua adicional, formação docente reflexiva em uma turma do quarto período do Curso de Letras Espanhol de uma universidade pública.

O terceiro capítulo tem por título ***Os discursos envolventes na BNCC-EM e em podcast: a docência e a finalidade da educação*** e é assinado por Rita de Cássia Souto Maior, Kamila Barros de Almeida e Josefa Pollyanne Lafayette da Costa. No citado texto, as autoras questionam: Como o/a docente é descrito/a nas ações pedagógicas expressas no subitem finalidades do EM na contemporaneidade na BNCC - Ensino Médio e em trechos do Podcast “Educando para Transformar - Episódio 2: Profissão Professor”? Que discursos envolventes são produzidos para descrever a ação de ensino e aprendizagem desse/a docente? Que implicações para a formação de professores/as essas DEs podem trazer? No quarto capítulo, ***As noções de atividade e recurso tecnológicos em aulas de Língua Portuguesa***, Guilherme Arruda do Egito e Edmilson Luiz Rafael procuram analisar a atividade de ensino de professores de língua portuguesa instituídos em duas escolas da Educação Básica no município de Campina Grande-PB.

Na sequência, Lilian Soares de Figueiredo Luz, com o capítulo ***A constituição identitária do/a professor/a em formação inicial na EAD: saberes docentes e mediação dialógica implicada***, intenta discutir sobre conceito e as características da identidade, focalizando o papel dos sa-



beres docentes, das práticas pedagógicas e da mediação dialógica implicada para essa construção. Em *ethos* do professor de Língua Portuguesa: persuasão, BNCC e novo ensino médio, Romildo Barros da Silva e Silvio Nunes da Silva Júnior visam elucidar alguns aspectos da constituição do *ethos* docente das professoras e dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do estado de Alagoas.

O penúltimo capítulo, intitulado ***Teorias da linguagem e do ensino: interfaces com contextos teórico-metodológicos nas aulas de Língua Portuguesa***, Ewerton Lucas de Mélo Marques e Maria Auxiliadora Bezerra analisam como as teorias de linguagem e de ensino se integram aos contextos teórico-metodológicos nas aulas de Língua Portuguesa (LP), para promover um ensino mais reflexivo e alinhado às realidades dos alunos. Por fim, Eliane Bezerra da Silva e Maria das Graças Maia do Nascimento, em ***Da leitura à criação: experiências literárias na sala de aula*** investigam os resultados obtidos com uma experiência com a literatura em sala de aula, evidenciando como a incorporação de abordagens inovadoras pode potencializar a formação de leitores e escritores no ambiente escolar.

A Linguística Aplicada é posicionada como suporte teórico e metodológico indispensável, integrando pesquisa, ensino e práticas sociais para orientar a formação docente frente aos desafios contemporâneos. A integração dessas reflexões e propostas resulta em uma obra que propõe uma formação docente crítica, reflexiva e transformadora. Por meio de abordagens colaborativas, interativas e sensíveis às realidades sociais, o livro contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa. Assim, ***Lin-***




guística Aplicada, ensino e práticas de linguagem constitui-se como um recurso essencial para aqueles que buscam aprimorar conhecimentos acerca das práticas de linguagem e suas variadas interfaces.

Arapiraca, 15 de dezembro de 2024.

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior

Profa. Dra. Eliane Bezerra da Silva





1. PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA EM FOCO: CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS EM AULAS DE PORTUGUÊS

Lucas dos Santos Costa
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
<https://orcid.org/0000-0002-9698-4838>

Introdução

O meu interesse pela temática *ensino de conhecimentos linguísticos* surgiu na graduação em Letras, em Gurupi, Tocantins–TO. Foi nutrido, inicialmente, por inquietações que tive no decorrer daquele curso e com as quais eu questionava, por exemplo: por que o ensino tradicional de gramática, que remete a práticas pedagógicas com as quais eu tinha afinidade quando era aluno na Educação Básica, é tão criticado em textos científicos? Por que o que é proposto para o ensino de gramática em vários desses textos e em documentos curriculares oficiais, muitas vezes, distancia-se tanto de práticas de ensino gramatical com as quais tive contato quando era estudante na Educação Básica e tenho observado em aulas, em escolas no Pibid¹ nos estágios supervisionados obrigatórios de Língua Portuguesa? Como trabalhar com determinado tópico da gramática tradicio-

1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.



nal, de forma reflexiva, mais próxima ao que é adotado em propostas sociointeracionistas para o ensino de Língua Portuguesa? Será que trabalhei o texto somente como pretexto para abordagens tradicionais da gramática? Se sim, como poderia, mais proximamente àquelas proposições, ter trabalhado com o mesmo texto e conteúdo? Enquanto professor de Língua Portuguesa, eu ficarei desassossegado, caso privilegie estratégias de ensino tradicional de gramática, sabendo das muitas críticas a esse “modelo” em textos científicos? Como me posicionarei, caso eu busque ensinar gramática mais por meio de práticas próximas àquelas propostas sociointeracionistas e, ao mesmo tempo, seja cobrado por colegas de trabalho ou responsáveis por alunos a investir mais em abordagens tradicionais da gramática?

Essas incertezas, aliadas a um desejo por investigar práticas de ensino de conhecimentos linguísticos e colaborar para políticas públicas relativas a esse ensino, no contexto de Gurupi, me impulsionaram a realizar minha dissertação de mestrado², no campo da Linguística Aplicada.

Neste capítulo, apresento resultados dessa pesquisa de mestrado (Costa, 2024), um estudo de caso qualitativo (Yin, 2015) cujo objetivo foi compreender e discutir, de forma exploratória, as maneiras de trabalhar com conhecimentos linguísticos realizadas por uma professora de Língua Portuguesa, em uma escola Jovem em Ação de Gurupi, Tocantins-TO. Escola *Jovem em Ação* é o nome dado às escolas públicas estaduais de ensino médio (EM) em tempo

2 A dissertação foi orientada pela professora Dra. Márcia Mendonça, no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, na área de Linguagens e Educação Linguística.



integral no TO. O estudo de caso forneceu resultados que podem colaborar para o avanço em discussões sobre o eixo dos conhecimentos linguísticos, já que informam sobre práticas e saberes docentes acerca desse eixo, em uma escola Jovem em Ação, em um contexto pós-homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Os *conhecimentos linguísticos* são aqui concebidos como saberes sobre fenômenos linguísticos nas dimensões sistêmica/gramatical, normativa, textual e discursiva (Mendonça, 2022). Referem-se tanto a saberes estudados tradicionalmente em aulas de gramática na escola quanto àqueles sobre recursos da língua investigados em vertentes linguísticas, como a textual e a discursiva (Manini, 2009), os quais, por meio de transposição didática (Chevallard, 1991), têm emergido como objetos de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, a expressão *ensino de conhecimentos linguísticos* é abrangente, visto que pode recobrir práticas desse ensino, independentemente de essas serem próximas ou não a quaisquer perspectivas didáticas.

Neste capítulo, abordo resultados do estudo de caso, centrado em análises de aulas de verbo da professora. Para isso, primeiramente, apresentarei alguns dos pressupostos nos quais se embasam tais análises. Explicitarei uma caracterização da pesquisa como estudo de caso qualitativo, bem como o processo de geração e coleta dos dados e a caracterização do *corpus*. Apresentarei uma breve caracterização de elementos do contexto do trabalho da docente.



Alguns pressupostos sobre o trabalho docente

Entendemos que o *trabalho docente* consiste em “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.” (Tardif; Lessard, 2014, p. 49, grifo nosso). Nesse sentido, os *professores não somente cumprem ou executam ordens; pelo contrário, pensam e dão sentidos às suas atividades na interação com outros indivíduos, como colegas, alunos e responsáveis pelos alunos*. Tais ações têm um potencial de alteridade, visto que são reprodutoras de variáveis do sistema, mas introduzem nessas variáveis constantes desorientações, desvios, deslocamentos, conflitos, contradições e tensões (Tardif; Lessard, 2014).

Focalizaremos, principalmente, o desenvolvimento das interações dinâmicas no bojo do processo de trabalho real de uma professora com seus alunos. Sendo assim, propomos definições para os 4 componentes da docência a serem abordados no estudo de caso. Tais conceitos serviram como base para a identificação de evidências aos quais eles apontam.



Quadro 1. Alguns componentes do trabalho docente como atividade interativa

Alguns componentes do trabalho docente, com base em Tardif e Lessard (2014)	
Objetos de ensino³	Os saberes das matérias escolares, com caráter “interativo”, ou seja, apresentados pelo professor em interação com seus alunos, sendo, portanto, saberes expostos por meio de instrução, comumente atrelada à gestão de classe, à socialização com os alunos, etc.
Objetivos de aprendizagem	Finalidades que se manifestam em ações dos professores, em função da aprendizagem dos objetos de ensino pelos alunos. São originadas durante as ações docentes, por exemplo, pela pressão das circunstâncias, ou são formalmente explicitadas em registros verbais, como diário de classe e plano de aula desses profissionais.
Materiais usados	Recursos físicos ou digitais empregados pelos professores e que veiculam/transmitem elementos dos objetos de ensino, como figuras, textos explicativos, atividades, etc., temporariamente ou não. São, por vezes, fabricados pelos docentes e podem auxiliá-los na transmissão oral dos objetos de ensino.
Estratégias didáticas	Todas as ações dos professores, visando ao ensino e à aprendizagem dos saberes das matérias escolares pelos alunos, como a organização e uso de certos materiais, a explicação de conceitos, a apresentação de critérios de avaliação, a atribuição de notas, a divisão das atividades, etc. Abrangem as ações de planejamento (a curto, médio ou longo prazo) da matéria. <i>Estão intimamente ligadas às estratégias de gestão de classe, podendo, inclusive, envolvê-las.</i>

Fonte: Autoria própria.

³ Em sintonia com Tardif e Lessard (2014, p. 261), “na medida em que o objetivo do professor é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem num contexto interativo com os alunos”, as matérias transmitidas se tornam objetos de ensino, resultantes das técnicas dessa atividade docente.



Cada um desses 4 componentes do trabalho docente se manifesta em elementos *não codificados* – não registrados explicitamente, e desvelam a complexidade da docência e suas contingências – e/ou elementos *codificados* – todos os que atribuem um caráter previsível a essa atividade, os quais são burocráticos e rotineiros, como regulamentos, planejamentos e projetos na escola (Tardif; Lessard, 2014).

Estudo de caso único integrado: coleta e geração de dados

Esta pesquisa é qualitativa, porque investiga o *trabalho de uma docente no ensino de conhecimentos linguísticos* como fenômeno social, inserido em seu contexto (uma escola de EM). Um método que geralmente segue a tradição qualitativa de pesquisa é o estudo de caso. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é um método abrangente de investigação empírica e profunda de um fenômeno (ou seja, um caso) contemporâneo em seu contexto real no mundo, empreendida essencialmente quando os limites entre o caso e o seu contexto podem não ser suficientemente nítidos nas situações reais.

O caso aqui é centrado no trabalho com conhecimentos linguísticos realizado pela professora Amanda Pinheiro⁴, em aulas de língua portuguesa, para uma turma de 1º ano com 27 alunos matriculados, ocorridas entre fevereiro e março de 2023, em uma sala de aula específica para a docente, em um centro de EM. Considerando a impossibilidade de cobrir todos os elementos do caso, delimitamos

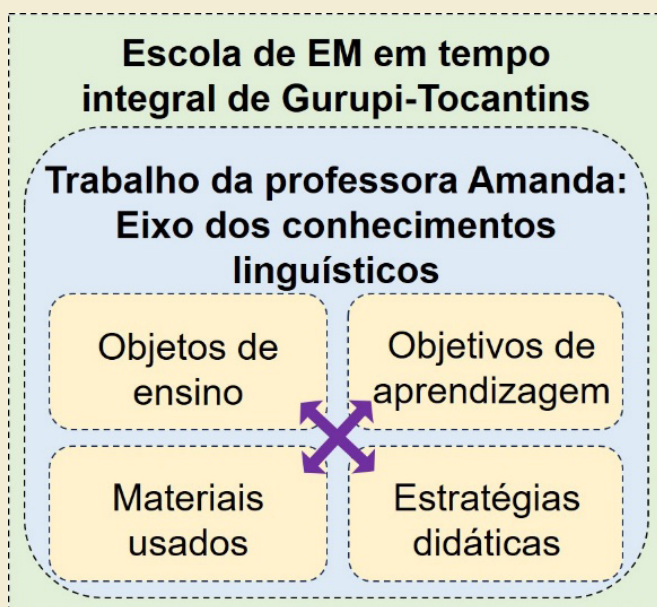
4 Nome fictício escolhido pelo pesquisador.



os focos de análise, que o integram, fato que nos permite caracterizá-lo como *integrado* (Yin, 2015).

A seguir, apresentamos a matriz do nosso estudo, com seus focos de análise (objetos de ensino, objetivos de aprendizagem, materiais usados e estratégias didáticas), interligados de forma complexa na realidade.

Figura 1. Desenho do estudo: Caso e seu contexto



Fonte: Autoria própria.

Selecionamos a escola Campo Novo⁵, tendo em conta os seguintes critérios: Oferecer o EM; Ser a escola com ambiente mais familiar ao pesquisador, dentre os ambientes de outras escolas com EM em Gurupi.

⁵ Nome fictício para a escola.

Escolhemos a docente participante, consoante os seguintes critérios: estar trabalhando como servidor(a) público(a) efetivo(a) na instituição escolhida; ser licenciado(a) em Letras, com habilitação para o ensino de língua portuguesa; estar disposto(a) a participar da 2ª fase da pesquisa; ter reconhecimento profissional como docente de língua portuguesa na comunidade escolar.

O processo de geração e coleta de dados desta pesquisa ocorreu em duas fases, entre novembro de 2022 e março de 2023. Para obter os dados, utilizamos os instrumentos: a) questionário; b) observação participante com anotações; c) gravação das aulas; d) entrevistas semiestruturadas; e) diário de campo; f) conversas informais presenciais e via WhatsApp; g) documentos, como o Documento Curricular do Tocantins-Etapa Ensino Médio (DCTEM).

Definimos inicialmente que seriam observadas *aulas predominantemente de conhecimentos linguísticos*, considerando que nessas (i) a abordagem desses conhecimentos poderia (ou não) ser articulada aos eixos de leitura/escuta, produção textual ou literatura; e (ii) poderíamos gerar mais dados que viessem ao encontro de nosso objetivo geral do que em aulas centradas nos outros eixos.

A participante disse que iniciaria o trabalho com verbo. O mestrando observou todas aulas com abordagem desse tópico, as quais foram 7. Após o trabalho com esse objeto de ensino pela colaboradora, o pesquisador observou mais 3 aulas *não necessariamente de conhecimentos linguísticos*, para ver se e como a reflexão sobre a linguagem ocorreria



nessas, articuladamente às práticas de uso linguístico (leitura/escuta, oralidade e produção textual).

Contexto do caso

No que tange aos aspectos históricos da escola, essa foi fundada em 1966. A partir de 2016, a instituição passou a ser atendida pelo *Jovem em Ação, nome dado, no Tocantins, ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Foi a primeira escola a aderir a esse programa na Região Sul do TO e, a partir de 2017, implementou o modelo mantido por esse programa – o *Escola da Escolha* – que busca se centrar nos estudantes e no seu *projeto de vida*, possibilitando condições para esses educandos construir e executarem tal projeto, com uma visão de si próprios no futuro (Ice, 2019).

Consideramos que a BNCC (BRASIL, 2018), no componente de Língua Portuguesa, estabelece habilidades básicas que os estudantes brasileiros devem desenvolver, reproduzidas no DCTEM (Tocantins, 2022a, 2022b) e nas matrizes curriculares do Programa de Recomposição de Aprendizagens (Recomeçar). Todos esses documentos são elementos codificados (Tardif; Lessard, 2014) do trabalho de professores do nível médio da rede pública de ensino no Tocantins. Desse modo, a professora Amanda deve ensinar para o desenvolvimento dessas habilidades. No registro de cada aula, a docente deve informar uma habilidade, como se essa aula fosse centrada na formação dessa habilidade, que prevê o trato com objetos de conhecimento a serem selecionados e abordados.



O DCTEM foi homologado após duas consultas públicas, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Tocantins n.º 169, de 20/12/2022, passando a ser o novo referencial para a organização curricular do EM no estado, “atualizando” a Proposta Curricular do Tocantins-EM (Tocantins, 2009), publicada em 2009. Com base na BNCC, o DCTEM adiciona ao lado das práticas de análise linguística (AL) a análise semiótica, o que representa a ampliação dos objetos de conhecimento a serem estudados no componente de Língua Portuguesa, incluindo no rol desses objetos recursos de linguagens/semioses não verbais, além daqueles que tradicionalmente já vinham sendo trabalhados nesse componente, isto é, recursos de linguagens oral e escrita, mas ainda dando primazia a essas duas últimas linguagens.

Parafraseando Mendonça (2006), o DCTEM compreende que há um espaço para o estudo da gramática no eixo da análise linguística/semiótica: “as atividades de análise linguística implicam o estudo gramatical, pois não há como usar ou reflexionar sobre a língua sem gramática. O que muda é a perspectiva de abordagem, os objetivos a serem alcançados [na AL] são outros” (Tocantins, 2022a, p. 32). Considera que Mendonça (2006) sugere que as atividades de AL sejam “organizadas nas práticas de leitura e de produção textual, por meio de atividades epilinguísticas (comparar, transformar, reinventar, refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas), [bem como] por análise de usos de recursos da língua (morfológicos, sintáticos)” (Tocantins, 2022a, p. 32). O documento apresenta uma noção de atividades epilinguísticas, indicando que essas são concretizadas por meio da análise de usos de



recursos que remetem apenas à dimensão gramatical, o que parece uma tentativa de salientar a presença de objetos de ensino gramaticais na proposta de AL. Nota-se que a análise dita é dos usos dos recursos e não dos recursos com fim em si mesmos, o que pressupõe a necessidade de abordagem das funções e efeitos de sentido desses elementos no texto, portanto, sendo esses fenômenos associados à dimensão discursiva. O documento indica que tal análise é feita em atividades epilinguísticas. Define atividades metalinguísticas como “reflexão e uso”, sem detalhar a diferença entre essas atividades e as epilinguísticas.

Caso da professora Amanda

A professora Amanda tem 45 anos. Coursou Técnico em Magistério integrado ao Ensino Médio em um colégio estadual de Porangatu, Goiás, entre 1997 e 2000. Gradou-se em Letras - Licenciatura em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas, na modalidade presencial, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), entre 2002 e 2006. Especializou-se em Literatura e Língua Portuguesa, na modalidade presencial, na Universidade Católica de Goiás (UCG), entre 2007 e 2008. Em 2023, Amanda trabalha com carga horária de 40h semanais, ministrando semanalmente 32 aulas, intercaladas entre o período matutino e o vespertino, o que colabora para que a profissional, por vezes, fique na escola de 7h até 16h40min.

Amanda evidenciou que possivelmente não se lembra de haver tido contato com o conceito ou propostas



de práticas de AL, em cursos de formação ou outros contextos, visto que a profissional sinalizou, na questão A do questionário, que não ouviu, leu ou estudou sobre tais práticas. Tal evidência não significa que a professora realmente não teve esse contato, pois a profissional, por exemplo, usa, no diário de classe, habilidades que compõem a proposta de práticas de AL no DCTEM (Tocantins, 2022a), mas pode não ter consciência de que tais habilidades são parte dessa proposição.

Dentre 10 aulas de português observadas em uma turma de 1ª série, localizamos uma sequência completa de trabalho com verbo. Nessa sequência, identificamos 3 maneiras de ensino:

a) Exposição de categorias da gramática tradicional, com exemplos no nível da palavra e da frase.

b) Proposta de produção de “relatório”⁶ ou mapa mental com o que foi compreendido da exposição teórica.

c) Aplicação e correção de exercícios predominantemente de reconhecimento e classificação de exemplos no nível da palavra e da frase, com fundamento na gramática tradicional.

A produção textual no modo b) se situa no eixo dos conhecimentos linguísticos e não no de produção textual, porque, a nosso ver, não teve como objetivo a aprendiza-

6 “Relatório” está entre aspas, porque, na verdade, o texto, denominado relatório pela professora, não precisava ter características típicas do gênero relatório.



gem de recursos linguístico-discursivos/semióticos implicados nessa prática de linguagem e no gênero textual que a constitui; mas sim a reprodução explícita de parte da teoria sobre verbo – objetivo do ensino tradicional de gramática – e com foco nos conceitos dessa teoria, tal como tinham sido explanados pela professora.

Vale notar que as 3 maneiras de ensino de verbo ocorreram em mais de uma aula. Embora a sequência desse trabalho comece com o modo a) e termine com o c), a ordem em que elencamos os 3 modos não segue, em sua totalidade, uma cronologia, posto que dados da aula 2, 3, 4 e 5 indicam, em cada uma dessas, respectivamente, duas formas de trato com esse tópico. Em outros termos, o modo c) foi evidenciado em aulas das quais há, igualmente, manifestações do a) e do b).

O trabalho da professora, supostamente voltado à aprendizagem da metalinguagem sobre verbo, com fim em si própria, distanciou-se do trabalho prescrito no DCTEM, já que nesse documento não havia uma habilidade centrada nessa aprendizagem. Desviou-se do que previa a habilidade EM13LP07⁷, indicada no registro das aulas sobre verbo, visto que essa é centrada na análise de modalizadores dis-

7 [Habilidade:] (EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção (TOCANTINS, 2022b, p. 22-23).



cursivos e não no tratamento daquela metalinguagem sem vínculo com a produção de sentidos.

Ao analisar aulas da sequência de ensino de verbo, identificamos os seguintes elementos: **objetos de ensino:** verbo: flexões e estrutura. **Objetivos de aprendizagem:** conceituar verbos, categorizá-los, reconhecê-los em frases e/ou textos e flexioná-los, conforme categorias definidas na gramática tradicional. **Materiais usados:** slides digitais com a) videoaula (com exposição de conceito, flexões verbais e exemplos), b) vídeos com música e c) textos explicativos, por vezes, junto a imagens; projetor de vídeo; notebook; atividades (uma impressa); *smartphones*; quadro branco; cadernos; pequenos textos impressos. **Estratégias didáticas:** 1) apresentação de videoaula; 2) exposição de conceito, flexões (em número, pessoa, tempo, modo e voz) e partes da estrutura dos verbos (radical, vogal temática e desinências), com exemplificação em palavras, frases ou trechos de textos (como letras de músicas em vídeos reproduzidos); 3) exposição de quadros de conjugação verbal (em todos os tempos verbais), com exemplificação e incentivo da leitura coletiva dos exemplos (nos modos indicativo e subjuntivo) pelos alunos; 4) entrega de atividade impressa; 5) proposição de consulta individual à metalinguagem sobre verbo na internet para sanar dúvidas relativas à atividade impressa; 6) proposta de produção individual de “relatório” ou mapa mental com o que os estudantes entenderam da explicação oral sobre verbo; 7) revisão individual do “relatório” ou mapa mental no caderno de cada aluno, feita junto ao discente e marcando com um visto; 8) cópia de atividade no quadro e entrega de tirinhas para serem coladas, junto a



questões copiadas nos cadernos; 9) correção oral das atividades, lendo os exercícios, apresentando suas respostas e, por vezes, comentando-os.

Essas estratégias didáticas são tradicionais e, dentre essas, três são menos convencionais no ensino de gramática: a 6) e a 7), centradas na produção de “relatório” ou mapa mental com a teoria exposta pela professora, ainda que com uma finalidade do ensino tradicional, de reprodução de metalinguagem; e o uso de uma questão da atividade em 8) e que se aproxima da perspectiva de AL, com foco em aspecto discursivo, já que aborda, mesmo que bem superficialmente, o efeito de sentido de verbos modais em uma propaganda.

Ao discutir o ensino realizado por Amanda e as percepções dela quanto ao seu trabalho, observamos:

- mistura aleatória de critérios semânticos e morfológicos, sem explicitação da dimensão desses critérios, o que dificulta a compreensão do uso desses (Franchi, 2006);
- uso de textos tão somente para que neles fossem identificados elementos gramaticais, ignorando-se o papel discursivo desses elementos nesses textos (Antunes, 2014);
- reprodução de um preconceito contra variantes linguísticas não valorizadas, presente há muitos séculos na cultura ocidental (Bagno, 2009);
- resignificação e adaptação (Tardif, 2014) do conceito de variedade linguística a uma atitude normativista sobre a língua;



- a exposição de formas linguísticas distantes do português brasileiro contemporâneo para serem memorizadas, ignorando contribuições de pesquisas que evidenciam a variação linguística (Bagno, 2009);
- hipervalorização da ortografia de palavras pronunciadas ou escritas “incorretamente”, estratégia muito presente na pedagogia tradicional (Bagno, 2015);
- relação entre a crença, herdada de experiências pré-profissionais (Tardif, 2014), sobre a pertinência do “decoreba” de conjugações verbais e o ensino realizado pela professora, no qual esse método foi empregado;
- inadequação de exposição de regra sobre o uso de desinências verbais para que os alunos aprendessem a usar tais desinências, ignorando que não há transferência de conhecimento metalinguístico para a dimensão da atividade linguística (Perini, 2000; Soares *et al.* 1979);
- inadequação da exposição de análises prontas à expectativa da professora de que os alunos refletissem e questionassem sobre a metalinguagem ensinada nas aulas;
- reprodução de noções da tradição gramatical, ignorando o conhecimento prévio dos alunos e da própria professora sobre recursos linguísticos (Franchi, 2006; Geraldi, 2009);
- imprecisão da proposta de produção do “relatório” ou mapa mental sobre verbo, implicando na neces-



cidade de os alunos decifrarem o que era para fazer nessa produção (Tardif; Lessard, 2014);

- falta de correspondência da proposta de produção textual, centrada na reprodução de conteúdo pronto, à necessidade da reflexão sobre elementos linguísticos integrados à escrita, com a qual os alunos tinham dificuldades, notadas pela professora;
- complexidade da atividade de recordar e registrar o que, em dia anterior, a professora tinha explanado aos alunos;
- reprodução de atividades selecionadas pela docente mediante curadoria privada externa à burocracia escolar, o que manifesta autonomia profissional da professora;
- falta de correspondência da decisão de não trabalhar com a leitura e interpretação de sentidos de verbos em textos à necessidade desse trabalho, visto que os discentes, segundo Amanda e a coordenadora da área de Linguagens, tinham muitas dificuldades com leitura e interpretação textual, problemas evidenciados em avaliação diagnóstica aplicada no início do ano letivo;
- inadequação de exercício à construção de conhecimento/respostas, a qual, na visão da professora, ocorreria por meio do exercício;
- explanação de parte da metalinguagem desnecessária à realização de exercício, junto à correção oral desse;



- reprodução de resposta a exercício que poderia ter mais de uma resposta correta além da indicada no gabarito.

Pela ótica da professora, as atividades de fixação da metalinguagem sobre verbo precisariam anteceder a interpretação sobre sentidos de verbos em textos para que os estudantes compreendessem melhor essa classe e não perdessem a motivação. Dessa forma, a profissional evidenciou que seu objetivo maior era que os alunos aprendessem “o próprio conteúdo”, que supomos ser aquela metalinguagem, para, só então, “colocar esse conteúdo” no contexto, estratégia que, imaginamos, seria usar categorias dessa metalinguagem em questões de interpretação, uma atividade epilinguística. De fato, a aprendizagem de categorias da metalinguagem sobre verbo, abordadas de forma sistemática e explícita, pode anteceder à reflexão epilinguística na qual haja referência ao uso de recursos linguístico-discursivos correspondentes àquelas categorias. A nosso ver, tal aprendizagem pode ocorrer quando o aluno constrói conhecimento sobre esses fenômenos linguístico-discursivos, por meio da análise predominantemente indutiva desses (Costa; Mendonça, 2022), diferente da mera exercitação para memorização de metalinguagem pronta.

Considerações finais

As práticas de ensino de verbo, realizadas pela professora, foram predominantemente “bancárias” (Freire, 2020), já que se centraram no “depósito”/reprodução acrítica da gramática tradicional, sendo os alunos posiciona-



dos como seres passivos diante dos conteúdos expostos, ou seja, tratados como sujeitos que nada sabem; e, desse modo, desconsiderando-se a criatividade desses aprendizes (Franchi, 2006) desvelada, por exemplo, na capacidade de usar a linguagem para produzir hipóteses sobre ela. Dentre 10 aulas observadas, houve uma mesclagem da tradicional reprodução de metalinguagem sobre verbo com uma prática mais nova no ensino de português: o uso de atividade de análise do gênero artigo acadêmico (na aula 10, que não foi abarcada aqui). Nessas duas práticas didáticas, subjazem perspectivas diferentes, que manifestam coerência pragmática (Chartier, 2007; Tardif, 2014). Essa mesclagem é compreensível, visto que “a tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana” (Mendonça, 2022, p. 189).

A reforma educacional com base na BNCC, concretizada como uma imposição de cima para baixo, e a distribuição de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático à escola em que a professora atua e como parte da política de implementação desse documento, parecem não ter colaborado para mudanças no trabalho real de Amanda com verbo, já que, no trato com esse conteúdo, a docente renunciou ao uso daqueles livros, alegando que os alunos não conseguiriam compreender aquele tópico, com o tratamento desse naquelas obras. Essa visão da profissional acerca desses livros colaborou para que a professora empregasse, em vez desses, outros materiais, com prevalência de uma abordagem tradicional da gramática.



Acreditamos que, para que uma reforma educacional contribua para a renovação no *ensino real(izado)* de conhecimentos linguísticos, na direção de um projeto educativo voltado ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos para o exercício da cidadania (Brasil, 1998; 2018), torna-se necessário que tal reforma envolva processos de formação de professores que valorizem e reflitam sobre a atividade concreta dos docentes em serviço, em interface com o contexto em que ocorre; e, dessa forma, relacionem saberes mobilizados por esses profissionais com saberes científicos sobre o ensino de língua materna, a fim de reorientar o trabalho pedagógico com esses conhecimentos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.



CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In: Práticas de leitura e escrita - história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *In: CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné avec Um exemple d'analyse de la transposition didactique*. 2. ed. La Pensee Sauvage Editions, 1991. p. 11-124.

COSTA, Lucas dos Santos. **Ensino de conhecimentos linguísticos**: como trabalha uma professora em uma escola Jovem em Ação. 2024. 1 recurso online (173 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/21987>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COSTA, Lucas dos Santos; MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4Esp, p. 188-216, 2022. Doi: 10.5433/1519-5392.2022v22n4Esp188-216. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In: FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda; MÜLLER, Ana Lúcia. Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ICE. Modelo Pedagógico: **Concepção do modelo pedagógico** - Ensino Médio [Caderno 4]. 2. ed. Recife: ICE, 2019.



MANINI, Daniela. **A gramática e os conhecimentos linguísticos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?-codigoArquivo=493850&tipoMidia=0>. Acesso em 17 abr. 2024.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022. p. 187-218.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

PERINI, Mário Alberto. **Sofrendo a Gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda Becker *et al.* **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau – sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries**. Rio de Janeiro, MEC/Departamento de Ensino Fundamental/FENAME, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins - Etapa Ensino Médio**: Caderno 2 - Linguagens e suas tecnologias. Palmas: SEDUC-TO, 2022a.




TOCANTINS. **Documento Curricular do Tocantins - Etapa Ensino Médio:** Caderno 2 - Linguagens e suas tecnologias: Anexo. Palmas: SEDUC-TO, 2022b.

TOCANTINS. **Proposta Curricular - Ensino Médio.** Palmas: SEDUC-TO, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.





2. PRÁTICAS REFLEXIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: A PRODUÇÃO TEXTUAL E O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja
Universidade Federal de Alagoas — UFAL
<https://orcid.org/0000-0002-1922-590X>

Considerações iniciais

A formação docente de profissionais no curso de Letras em línguas adicionais requer uma dupla dedicação, já que além de precisar aprender a língua a qual se debruça, também tem que se voltar a como ensiná-la. Cabe, então, a nós docentes do Curso de Letras essa função de trabalhar com a aquisição da língua em questão como também expor o/a discente a conhecimentos pedagógicos relativos ao ensino-aprendizagem dessa língua, levando-os/as, sobretudo, a refletir sobre o seu papel nesse complexo processo.

Nesse sentido, considerando o dito anteriormente, pretendemos, neste texto, explicar sobre o desenvolvimento de ações que se voltam para essa perspectiva de aquisição de língua adicional, formação docente reflexiva em uma turma do quarto período do Curso de Letras Espanhol de uma universidade pública.



Como as habilidades de leitura e escrita têm um maior enfoque nessa disciplina, voltamo-nos, com maior ênfase, para elas, considerando, no entanto, ir mais além do que o trabalho com gêneros discursivos ou textuais, que é a proposta inicial dessa disciplina. A nosso ver, porém, quando as práticas de produções de textos se voltam exclusivamente para esse processo de escritura, possibilita, muitas vezes, ao/à discente apenas o desenvolvimento de saberes linguísticos.

Com o intuito de proporcionar uma formação docente pautada na reflexão crítica sobre a prática cotidiana, a partir de experiências mais significativas, decidimos, a partir de uma perspectiva transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) e implicada (Souto Maior, 2022) da Linguística Aplicada, desenvolver produções de textos em língua espanhola após leituras e discussões de gêneros textuais variados, com temáticas reflexivas, voltadas, sobretudo, para as relações sociais. E, nesse sentido, refletindo não só sobre os saberes necessários para o desenvolvimento de propostas de produções textuais, como também ampliando seus conhecimentos sobre questões culturais e de práticas sociais, pois as “as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados” (Schlatter, 2009, p. 12).

Além disso, é essencial evidenciar a importância do acionamento do saber pedagógico (Pimenta, 2012), ou do saber-fazer (Tardif, 2014), nesse processo de formação inicial nessa perspectiva reflexiva sobre esses saberes atrelados aos demais, num processo unívoco dessa formação, com o propósito de apoiar a formação docente e, conseqüentemente, melhorar o ensino de línguas adicionais,



contribuindo para a formação de profissionais mais aptos a participar ativamente de uma sociedade multicultural, formando cidadãos/ãs.

Para poder observar se as discussões e as ações em sala de aula alcançaram o objetivo pretendido de fazer com quem os/as discentes refletissem sobre o papel docente, solicitamos que desenvolvessem narrativas sobre a formação e a profissão docente para que conseguíssemos observar os sentidos linguístico-discursivos acerca dessas reflexões. Solicitamos ainda que elaborassem aulas partindo dessa concepção reflexiva das sociabilidades.

Nesse sentido, considerando o papel da narrativa nesse contexto educacional em que várias histórias foram narradas em sala de aula, sobre as vivências e as experiências dos/das discentes, bem como da docente, metodologicamente, baseamo-nos na Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) pois possui, de acordo com Bastos e Biar (2015, p. 101) “um lugar privilegiado para a análise de problemas de pesquisa ligados à construção identitária e interação social”.

No próximo tópico, desenvolveremos as questões teóricas referentes ao processo de ensino aprendizagem de línguas adicionais e à formação docente, em seguida, trataremos da questão dos sentidos da leitura e produção textual dentro da formação docente. No quarto tópico, apresentaremos os caminhos metodológicos trilhados para alcançar os objetivos traçados e, por fim, a análise das narrativas produzidas por alguns/algumas professores/as em formação inicial e as considerações finais acerca dessa experiência.



O ensino/aprendizagem de línguas adicionais e a formação docente: um caminho reflexivo

Ao pensarmos no ensino/aprendizagem de línguas adicionais sabemos que estamos entrelaçando ações diversas para o alcance de objetivos, ou seja, além da própria língua, temos também outros focos referentes a culturas, a letramentos, a sentidos, a políticas; além de nos voltarmos constantemente para ações que tentem facilitar as assimilações dos conteúdos, deixando-os mais atraentes para os/as estudantes. Ao mesmo tempo, também devemos estar relacionando esses conteúdos às questões didático-pedagógicas, pois se trata de um curso de professores/professoras.

Acreditamos que em uma aprendizagem de línguas numa perspectiva Bakhtiniana (2006), entendendo que as línguas, mesmo a que está em momento de aprendizagem, constituem o sujeito e por isso mesmo, a sua formação não é composta somente de saberes relativos às especificidades linguísticas, mas inserida em um contexto social do qual ele/ela faz parte, constituindo/a, além de seus pensamentos, sentimentos e emoções, etc. Nesse sentido, percebemos que quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas, não se pode deixar de enfatizar que a prática reflexiva sobre os/as docentes em formação inicial é de grande relevância para esse processo formativo (Nóvoa, 1997; Zaichner, 1993; Miller, 2013).

Assim, no contexto do desenvolvimento desta pesquisa, ainda que haja uma orientação na condução da disciplina que tem um foco na leitura e produção de textos com ênfase em gêneros textuais, percebemos que esse pro-



cesso deve estar atrelado à formação docente (Nóvoa, 1997; Pimenta, 2012; Tardif, 2014) como um todo, numa perspectiva reflexiva (Zaichner, 1993), pois, nesses termos, amplia a visão de mundo desses/as professores/as em formação inicial, tornando-a, provavelmente, mais politizada e consciente do seu papel de formador/a de cidadãos/ãs críticos/as (Azambuja, 2020).

Nesse contexto universitário de ensino-aprendizagem de línguas no Curso de Letras, vincular a teoria à prática é condição *sine qua non*, faz parte do processo de formação as reflexões feitas pelos/as docentes que estão em formação inicial e podem servir como fontes de investigação advindas de teorizações estudadas, como explica Almeida Filho (2016): essa “reflexão organizada e fundamentada que, por sua vez, age para ajudar a formar o professor” (2016, p. 10). Rajagopalan (2011, p. 103) argumenta que nesse momento de formação inicial o movimento sai da noção de treinamento ou reproduzidor de modelos práticos dominantes para a noção de “pensar não como se pensou durante muito tempo: levar teoria para a vida prática”. A prática, nesse caso, seria um espaço para que se pudesse refletir sobre as teorias e, por isso mesmo, o estudioso acrescenta que “a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (2011, 103).

Diante disso, as ações desenvolvidas no âmbito da disciplina, que tem como foco a leitura e a produção textual, passaram por algumas etapas relativas à escolha de temáticas que pudessem contribuir para uma formação crítica dos/das professores/as’ em formação. Seguindo essa perspectiva, observamos que não basta trazer uma temática



polêmica para a sala de aula, que possa levantar posicionamentos divergentes, mas sim “vislumbrar uma práxis em movimento” (Pennycook, 2006), ou seja, compreendendo a abordagem nesse contexto de forma problematizadora (Fabrício, 2006), “transgressiva” que possa ressignificar os sentidos normatizados de posicionamentos ideológicos, políticos, etc. É o que Souto Maior (2022) denomina de Linguística Aplicada Implicada, isto é, que se pauta em um processo de autorreflexão, visando “promover espaços de avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas”, entendendo uma postura dialógica da linguagem como sendo basilar nesse contexto.

A LA implicada não é só crítica no sentido de explicitar de maneira objetiva o diálogo entre pesquisador/a e mundo narrado nas pesquisas, nem por compreender que as práticas analisadas são enredadas em significações de mundo em tensão; ela é crítica por entender que pesquisa sobre o que não sabe ao certo e por isso precisa estudar e construir outros saberes a partir da interação. A implicação é uma condição necessária para a construção de uma sociedade da convivência humana e mais democrática (Souto Maior, 2022, p. 531).

Percebemos, então, como se coadunam as vozes desses/dessas estudiosos/as que defendem uma postura (auto) reflexiva das pessoas que envolvem com a linguagem na prática discursiva, sobretudo a pedagógica a partir de um princípio ético do dizer (Souto Maior, 2018), e também do fazer, do agir, conscientes do papel exercido como docen-



tes e assim contribuindo para uma “prática pedagógica que se preocupe com as práticas sociais vivenciadas e com o respeito pela ética discursiva no fazer profissional” (Azambuja; Luz, 2022, p. 371).

Ainda nessa perspectiva, acreditamos que diante das contingências que se pode vivenciar em um mundo que está em constantes mudanças e concordando com Miller (2013, p. 103) ao asseverar que urgentemente devemos encontrar “novas formas de produzir conhecimento [...] formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação”, pensamos nessa investigação com o aporte da formação inicial, contemplando a importância da reflexão crítica e da prática reflexiva, permitindo que os futuros/as educadores/as avaliem suas experiências e desenvolvam continuamente suas habilidades, promovendo o ensino, neste caso da língua espanhola, de forma relevante e significativa, considerando o contexto da sala de aula.

Para desenvolver mais explicitamente o contexto da pesquisa, consideramos relevante tratar, no tópico seguinte, de questões teórico-metodológicas que envolvem o ensino-aprendizagem da língua em questão, refletindo sobre as habilidades de leitura e produção textual vinculadas à formação docente.

Os sentidos da leitura e da produção de textos em contexto de formação docente

Ainda que saibamos leitura e a produção de textos são habilidades essenciais no processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, consideramos como sendo ati-

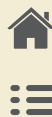


vidades complexas que mobilizam conhecimentos diversos vinculados à língua em questão, bem como outros concernentes aos discursos. Esse processo se complexifica ainda mais quando se torna necessário também refletir sobre a prática docente, levando em consideração o movimento de leitura e de produção textual de futuros alunos/as desses professores em formação inicial.

De acordo com Daniel Cassany (1994), linguista espanhol, no processo de aprendizagem de uma língua seguindo o enfoque comunicativo, para poder se comunicar com eficácia é essencial dominar as quatro habilidades (falar, escutar, ler e escrever). Contemporaneamente, sabemos que todas as habilidades são importantes quando se fala em aprendizagem de uma outra língua, no entanto, ainda que se desenvolvam todas as habilidades no decorrer da disciplina em questão, o foco está nas de leitura e escrita da língua espanhola.

Sem interesse em trabalhar a leitura e a produção textual como pretextos uma da outra (Rottava, 1999), nem de reproduzir formas linguísticas simplesmente, enfatizando a aprendizagem de certos aspectos linguísticos ou gramaticais da língua, acreditamos em outro encaminhamento explicitado por Rottava (2003) que defende uma postura ativa para a leitura, bem como o de escrita com escritores que “escrevem, reescrevem e reestruturam suas produções, objetivando os sentidos que querem transmitir” (2003, p.120).

Essa compreensão dos sentidos que fazem parte dos processos de leitura e escrita em uma língua outra, num processo dialógico entre o texto e o leitor que passa a ser autor



do seu próprio texto, não só favorece ao desenvolvimento da aprendizagem da língua em questão, como também possibilita a compreensões distintas sobre ideologias tidas como inabaláveis. Rottava, no excerto que segue, explica essa aproximação do ler e do escrever e de como isso oportuniza um aprendizado significativo de língua adicional:

O leitor/escritor institui-se como autor na reciprocidade do próprio processo de ler e de escrever, isto é, um processo que envolve fases muito similares, como ler, reler, escrever e reescrever, lidando com incertezas que propiciam a revisão contínua do trabalho de construir sentidos. Esse trabalho contínuo com os textos oportunizou experiências ao sujeito/aprendiz para desenvolver uma percepção de autor daquilo que lê ou escreve, como também adequar seu domínio da L2 na realização da tarefa de leitura ou de escrita (Rottava, 2003, p. 121).

Nesse sentido, acreditamos que a leitura em uma língua adicional estimula o pensamento crítico e a interpretação, uma vez que o leitor precisa decodificar palavras, inferir significados e relacionar as informações apresentadas com seus conhecimentos prévios, podendo internalizar padrões de escrita e estilo, o que pode beneficiar diretamente a produção de textos.

Por outro lado, a produção textual em línguas adicionais permite que o/a aprendiz pratique a expressão de ideias, opiniões e sentimentos de forma estruturada e coesa. Esse processo exige o uso ativo de regras gramaticais, escolha adequada de palavras e organização lógica das



informações, consolidando os conhecimentos adquiridos. Ao escrever, o/a aprendiz também reflete sobre sua própria compreensão da língua, identificando lacunas e promovendo autodesenvolvimento.

Cassany (2009) explica que, em uma concepção linguística e pragmática da língua, as funções de escrita perpassam pelas habilidades comunicativas e também como ferramenta de aquisição linguística. Não podemos deixar de chamar a atenção também para as funções sociais sobretudo quando falamos do ensino-aprendizagem de uma língua adicional, pois o/a professor/a direciona seu olhar para problemas políticos, refletindo seus posicionamentos, seu olhar crítico diante do que se vive fora do espaço escolar, e essa imagem e procedimento para um professor de língua adicional, é de grande importância, pois “língua estrangeira ensinada pelo professor é construída historicamente através de lutas sociais, econômicas e políticas” (Leffa, 2005, p. 14), independente da língua que se esteja ensinando. No tocante à língua espanhola, não se pode desconsiderar, por exemplo, a proximidade geográfica do Brasil em relação aos países que o cercam, assim como a história que embasa toda a colonização desses países (Azambuja, 2020).

Diante desse contexto, a leitura e a produção de textos em línguas adicionais são ferramentas indispensáveis para o aprendizado eficaz. Percebemos que elas não somente capacitam os aprendizes a interagir de maneira significativa em contextos variados, mas também promovem o desenvolvimento de outras habilidades, essenciais no mundo globalizado em que vivemos. Podemos ainda



ir além, afirmar que esse processo, considerando o contexto da formação do/a professora, os/as leva a refletir de forma bem específica sobre suas futuras práticas, inclusive voltadas para as habilidades acime relacionadas.

A seguir, traçamos os caminhos metodológicos escolhidos para desenvolver a pesquisa em busca do alcance dos objetivos pretendidos.

Caminhos metodológicos

Sob a perspectiva metodológica, este estudo está inserido na pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 1986; Chizzotti, 2001; Creswell, 2007). Para eles, esse tipo de pesquisa se baseia em uma compreensão de certos fenômenos sociais, apoiados no pressuposto histórico e social, visto que foca fenômenos complexos e/ou únicos, ou seja, na abordagem qualitativa, os teóricos não aceitam um modelo único para todas as pesquisas, inclusive porque as Ciências Humanas e Sociais possuem especificidades, pressupondo uma metodologia própria. Nesse tipo de estudo, de acordo com Chizzotti (2001), parte-se de fenômenos simples e singulares da vida social, observando o significado que os sujeitos dão às suas ações no meio ecológico em se constroem suas vidas e suas relações.

Nesta pesquisa, o tratamento de dados segue um cunho interpretativista (Moita Lopes, 1994; 2006; Minayo, 2012), pois observamos os fatos em contexto específico; em seguida, buscamos compreendê-los nesse mesmo contexto e, só então, interpretá-los. Consoante as características da pesquisa interpretativista, se “privilegia a especificidade, o



contingente e o particular” (Moita Lopes, 1994, p. 332), sendo a subjetividade ou a “intersubjetividade”, no dizer do estudioso, e os significados apreendidos da interação entre os seres humanos, em determinado contexto, o foco desse tipo de procedimento metodológico. Seguiremos uma abordagem baseada na Pesquisa Narrativa, pois trilhar o caminho das experiências vividas não só na formação docente como em suas vidas pessoais é o que define basicamente esse método investigativo (Clandinin; Connelly, 2015). Além disso, a perspectiva do olhar dos participantes da pesquisa e também da pesquisadora nesse processo movente, num jogo de idas e vindas, de reflexões e escolhas que permeiam a complexidade do mundo pós-moderno (Clandinin e Connelly, 2008).

Clandinin e Connelly (2015, p. 107/108) explicam ainda que pensar em pesquisa narrativa significa considerar a experiência como um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, além de ser “um processo reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de uma história de vida”, como acontece na pesquisa em pauta.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de nível superior pública, no Curso de Letras/Espanhol presencial. O estudo foi desenvolvido com a turma que se encontrava no quarto período (o curso tem nove períodos), na oferta da disciplina de Prática como Componente Curricular 2: Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola 2^o. A turma era composta por quatro estudantes,

8 Essa disciplina foi ministrada no primeiro semestre letivo de 2024, iniciado em 08 de julho de 2024 e finalizado em 30 de novembro de 2024, ofertada no turno vespertino.



sendo três mulheres e um homem e todos/as participaram da pesquisa.

Para este estudo, utilizamos como instrumentos da coleta de dados narrativas orais que fizeram parte dos apontamentos da pesquisadora, bem como as narrativas relativas à roda de conversa desenvolvida ao final da disciplina, além das produções de narrativas elaboradas como reflexão sobre a disciplina cursada, seu caráter reflexivo e a formação docente.

O desvendar das reflexões sobre a formação docente reflexiva, a construção das experiências docentes e as práticas de leitura e produção textual

Consideramos que o/as participante/s desta pesquisa ao narrarem sobre suas vivências pessoais, como estudantes e como professor/as em formação inicial, podem recuperar suas experiências como alunas e também como professoras em formação e ressignificá-las quando estiverem lecionando.

Para este tópico analítico subdividimos as respostas do/das discentes em três eixos, sendo o primeiro sobre a *formação docente reflexiva*, o segundo sobre o *desenvolvimento das práticas de produção textual vinculando a teoria à prática* e, por fim, a questão da *experiência em contexto da formação docente*.



Quadro 1 – Reflexões sobre Formação Docente Reflexiva⁹

José: Entendo as práticas reflexivas como um conjunto de abordagens metodológicas que incentivam os docentes a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, suas experiências e interações com os aprendizes. Elas são fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor e para a qualidade do ensino. O docente precisa ter uma visão crítica sobre a própria prática enquanto mediador de aprendizagem e possibilitar que seus aprendizes se avaliem enquanto seres críticos também. Da mesma maneira, uma vez que os aprendizes tenham conhecimento sobre como avaliar a própria aprendizagem, poderão até mesmo dar feedbacks ao docente. Isso possibilitaria uma melhor aproximação entre professor-aluno. Diz muito sobre a maturidade no contexto educacional, onde o professor ainda é visto como um ser (muito) superior aos aprendizes, mantendo uma distância significativa entre saberes.

Maria: São práticas com objetivo de nos levar à reflexão sobre temáticas informativas que interagem com as questões e situações da sociedade e que através do espaço educacional podem ser refletidos e buscados maneiras para intervenções por meio do conhecimento.

Fonte: Dados da autora



Começamos a análise com dois depoimentos de alunos/as que abordam a perspectiva de uma formação baseada em práticas reflexivas do fazer profissional, “quando o foco está na geração de oportunidades para aprofundar os entendimentos, que os professores vivenciam processos de desenvolvimento profissional” (Miller, 2013, p. 108).

Podemos observar nas duas falas, tanto de José quanto de Maria, a preocupação com a reflexão sobre a prática

⁹ Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados para preservar suas identidades.

docente, a experiência, mas sobretudo em relação à interação entre docente e discente que também são destacados por Tardif (2014): a transmissão da matéria e gestão de interações com os/as alunos/as para que a aprendizagem seja de forma significativa. José evidencia tanto essa interação que fica claro como o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola seria mais significativo se o docente pudesse rever suas práticas e o discente pudesse dar retornos sobre sua aprendizagem, criando um vínculo entre eles.

Ao explicar sobre essa relação, de certa forma difícil, entre professor/a aluno/a, Ricoeur (1969) defende que essa dificuldade está na relação assimétrica, como se o professor estivesse em um patamar superior ao/à aluno/a, acreditando que esse/a aluno/a não sabe nada, sendo justamente, segundo o autor, o “poder” que o professor acredita ter, o conhecimento, que leva o/a professor/a a pensar dessa maneira. Essa detenção do conhecimento é que separa o/a aluno/a do/a professor/a que não leva em consideração todos os saberes anteriores desse/a aluno/a, suas vivências, aptidões etc. No discurso de José, percebemos a concretização do que explica Ricoeur “*o professor ainda é visto como um ser (muito) superior aos aprendizes, mantendo uma distância significativa entre saberes*”.

Destacamos que mesmo com décadas de separação temporal entre o texto de Ricoeur (1969) e o discurso de José essa relação, muitas vezes, ainda persiste em manter esse distanciamento significativo que implica em um aprendizado, de certa forma, deficitário ou mais complexo. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade que uma



relação mais amistosa, com mais empatia pode possibilitar formas de aprendizagens mais facilitadoras e significativas.

Quadro 2 – Reflexões sobre o desenvolvimento das práticas de produção textual, vinculando teoria à prática

José: Como a escrita é uma habilidade primordial dentro da aprendizagem de qualquer língua, trabalhar isso dentro das aulas de língua é um fator enriquecedor, pois, além de aprimorar a própria habilidade de escrita, também auxilia na aquisição de um rico número de vocabulário e gramática. A escrita é uma habilidade descoberta há séculos. Trabalhá-la ajuda os próprios aprendizes a acessar um outro mundo: o mundo letrado. Se dá pela escrita e, junto a ela, a leitura. São habilidades inseparáveis. E essa prática me faz refletir sobre o meu discente e também docente. O discente como um meio de interação com o mundo. O docente como responsável por proporcionar aos aprendizes um novo olhar sobre o mundo através da prática escrita. Isso ajuda a (re)pensar sobre minha própria prática.

Ana: A produção textual nos enriquece no processo de ensino e aprendizagem da língua trazendo-nos desenvoltura ao praticarmos a escrita, além de aprimorarmos a didática que utilizaremos como futuros professores, nos traz também habilidade no fazer. Além disso, perceber na prática o que lemos na teoria, faz com que possamos ter um olhar mais detalhista para o que produzimos.

Fonte: Dados da autora

Quando se aborda a temática da leitura e da escrita, evidencia-se no discurso dos professores em formação que os saberes específicos se tornam mais latentes “auxilia na aquisição de um rico número de vocabulário e gramática”. Esses saberes fazem parte, obviamente, também da formação docente, pois para sermos professores/as desenvolvemos competências específicas, que, neste caso, seriam os conhecimentos sobre a língua espanhola. No entanto, unir os saberes específicos aos demais saberes está o grande di-



ferencial dentro da formação do/a professor/a, como dizem Nóvoa (1992) e Pimenta (2012).

É interessante perceber que no discurso de Ana essa percepção é contemplada quando afirma que “A produção textual nos enriquece no processo de ensino e aprendizagem da língua trazendo-nos desenvoltura ao praticarmos a escrita, além de aprimorarmos a didática que utilizaremos como futuros professores” e, mais ainda, quando evidencia a presença da teoria, na prática, como forma de aprimoramento dessa formação: “perceber na prática o que lemos na teoria, faz com que possamos ter um olhar mais detalhista para o que produzimos”, como explanou Rajagopalan (2011) ao dizer que esse olhar da teoria na prática é o movimento que deve ser feito, pois é lá, na prática, que a teoria é concebida.

Quadro 3 – Reflexões sobre a experiência em contexto de formação docente

José/Ana/Maria/Carla: Nós não temos experiência de sala de aula, então poder desenvolver aulas dentro da disciplina de PCC2, principalmente por meio de temáticas transversais, discutindo questões de relações interpessoais, de cultura, de meio ambiente, foi muito significativo para a gente. Nos fez refletir bastante sobre a responsabilidade do nosso papel, principalmente como professores de espanhol, pois podemos debater sobre qualquer assunto em sala.

Outra coisa muito importante foi poder observar as aulas para desenvolver o relatório. O que mais chamou a nossa atenção foi a relação da professora com os alunos, mostrava uma aproximação muito grande. Eram poucos alunos, apenas três, mas eles estavam muito próximos da professora e entendiam o que ela queria. Isso foi o mais legal da aula.



Fonte: Dados da autora

Esses dados foram coletados na roda de conversa que ocorreu no último dia de aula. Após rememorem o percurso da disciplina desde o começo e o desenvolvimento das práticas dentro das aulas de PCC2, todos destacaram a importância das simulações de aulas ministradas por eles em sala, partidos das orientações da professora. Essas simulações já são experiências que vão adquirindo ao longo de sua formação.

Para John Dewey (1976), filósofo estadunidense, a experiência “é pessoal e social” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30). Apesar de sermos indivíduos, devemos ser compreendidos também no processo de interação com o outro e em um contexto determinado. Além disso, esse processo de experiência, para o filósofo, está num movimento contínuo, isto é, uma experiência levando a outras e assim por diante.

Retomo ainda os *saberes pedagógicos* e percebo que Tardif e Pimenta defendem esses saberes pautados na prática reflexiva. Ele argumenta que os saberes pedagógicos “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” (Tardif, 2014, p. 37). Pimenta segue o mesmo caminho argumentando que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio *fazer*” (Pimenta, 2012, p. 28 – Grifos da autora). Mesmo que o/a professor/a em formação ainda não tenha experiência em sala de aula, deve, a partir das práticas desenvolvidas nas disciplinas didáticas, par ir alçando experiências que o/a façam refletir sobre esses fazeres.



Na fala dos participantes da pesquisa (dita por um e retomada ou corroborada por outros), isso fica bem evidente quando dizem que “poder desenvolver aulas dentro da disciplina de PCC2 [...] Nos fez refletir bastante sobre a responsabilidade do nosso papel”. Essas práticas os fazem ganhar mais confiança quanto ao fazer, refletindo sobre suas ações e escolhas quando estiverem exercendo a profissão. Percebemos que esse é um processo dinâmico, no qual os movimentos e as contingências promoverão reflexões em busca de ações significativas, ainda que desafiadoras.

Considerações finais

*O trabalho docente não se traduz numa
mera transposição,
pois supõe uma transformação dos
saberes,
e obriga a uma deliberação, isto é,
a uma resposta a dilemas pessoais, sociais
e culturais
(Nóvoa, 2009, p. 35).*



A formação de docentes no ensino de línguas adicionais, como observado neste estudo, exige um equilíbrio entre a aquisição da competência linguística e a construção de saberes pedagógicos reflexivos. A análise das práticas pedagógicas implementadas ao longo do curso, em especial aquelas baseadas em uma perspectiva transdisciplinar e implicada da Linguística Aplicada, destacou a importância de criar espaços em que os/as discentes pudessem articular suas vivências pessoais com os saberes teóricos e práticos.

A produção de textos reflexivos, fundamentada em leituras de gêneros textuais variados e em discussões sobre temáticas sociais, demonstrou ser uma estratégia eficaz para desenvolver uma consciência crítica sobre o papel docente. As narrativas produzidas revelaram não apenas os avanços dos/as futuros/as professores/as em relação à sua prática pedagógica, mas também evidenciaram a importância de suas reflexões sobre a interação social em contexto educacional.

Além disso, os resultados deste estudo reforçam o papel central de metodologias como a Pesquisa Narrativa, que permite compreender de forma mais profunda os sentidos linguístico-discursivos atribuídos pelos/as discentes à sua formação. O diálogo entre experiências práticas e a construção teórica mostrou-se essencial para uma formação docente mais significativa, pautada na transformação das práticas de ensino e no fortalecimento do papel do/a professor/a como agente de mudança em uma sociedade contingente e diversa.

Conclui-se, portanto, a necessidade de se contribuir para uma formação inicial mais integrada, alinhada aos desafios contemporâneos da educação de línguas adicionais. Esse processo demanda o contínuo incentivo à reflexão crítica, ao diálogo e à ampliação de repertórios culturais, promovendo, assim, a formação de profissionais mais preparados para lidar com a complexidade do ensino de línguas em contextos diversos e em constante transformação.



Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M.; ZONI, M. (Orgs.) **Experiências e Reflexões sobre o ensino de Línguas Adicionais**. Ensino de Línguas para Fins Específicos (GPLIFE/UNIFAP). Macapá. Unifap, 2016.

AZAMBUJA, K.B.B. **Narrativas Digitais e Performances Identitárias**: um estudo dos sentidos linguístico-discursivos de professoras em formação no ensino aprendizagem da língua espanhola em um curso na modalidade EaD. Tese. PPGLL, Universidade Federal de Alagoas, 2020.

AZAMBUJA, Kristianny B.B. de; LUZ, Lílian S.F. Reflexões sobre constituição identitária de docentes de línguas adicionais em EaD: um estudo interpretativista de narrativas In: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

BAKHTIN, M. M. /VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300006&lng=en&nrm=iso

CASSANY, D. Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. **Lectura y vida**. 2004.

CASSANY, D. La composición escrita en E/LE. **MarcoELE**: revista de didáctica del español como lengua extranjera. 2009.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, p. 11-59, 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativos, qualitativos e mistos**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>.

LÜDKE, M.; A., M. E. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.



MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, pág. 621-626, março de 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada IN-disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>>

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A, org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-33, 1997.

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

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista Letras Norte@Mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, 8 ed. v. 4, n. 8, p. 75-81, jul-dez, 2011.

RICOEUR, Paul. Reconstruir a niversidade. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, nº 9, 1969.

ROTTAVA, Lucia. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 145-160, 1999.



ROTTAVA, L. . (2003). A construção de sentidos em leitura e escrita em sala de aula. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 2(2), 119-138. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36647>

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, 7 (1), p. 11-23, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, Luciane; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.





3. OS DISCURSOS ENVOLVENTES NA BNCC-EM E EM *PODCAST*: A DOCÊNCIA E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Rita de Cássia Souto Maior
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
<https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>

Kamila Barros de Almeida
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
<https://orcid.org/0009-0006-4832-9667>

Josefa Pollyanne Lafayette da Costa
Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC/AL
<https://orcid.org/0009-0004-0158-1166>



Introdução

As discussões sobre ensino e aprendizagem, formação de professores, currículo, práticas pedagógicas nas instituições de ensino repercutem aspectos da formação docente nas universidades, mas também a formulação de documentos oficiais sobre a educação, como o da Base Nacional Comum Curricular/BNCC dos últimos anos no Brasil. Tardif (2014, p. 185) destaca o quanto precisamos de ferramentas conceituais e metodológicas para basilar nos-

soos esforços para a compreensão do que são essas diversas fontes de informações e sentidos na cabeça e nas ações dos/as educadores/as. Assim sendo, a importância de refletirmos sobre quais são os papéis dos sujeitos interactantes no processo de aprendizagem no documento e sobre qual é a representação do/a docente nesse contexto e no âmbito de elaboração e implementação da BNCC é fundamental para entendermos a arquitetônica interacional sugerida, considerando que cada um desses elementos, inicialmente supracitados, corroboram com importantes reiterações e/ou deslocamentos na prática pedagógica da contemporaneidade e nas significações a ela atribuídos.

A observação e análise discursiva dos sentidos que constroem a BNCC e a mídia, por intermédio de um *Podcast*, no qual três docentes dão depoimentos de práticas e analisam a performance docente como profissão podem propiciar, através da pesquisa de desaprendizagem da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006) e da Implicação na Linguística Aplicada (Souto Maior, 2022a), o entendimento da materialização de significados e a repercussão desses para o desenvolvimento do saber científico que lastreia a identidade docente na academia e no cotidiano escolar. Esses sentidos sociais, que são analisados neste estudo, na concretude do discurso (Bakhtin, 2003) e de Discursos Envolventes, como eixo e como orbital, conforme explicitamos adiante, ocorrem numa estrutura de representação social sistematizada numa complexa rede de relações sociais que só a pesquisa e os estudos da responsividade do/a pesquisador/a poderá apresentar (Souto Maior, 2013).



Assim sendo, para o andamento deste capítulo, perguntamos: Como o/a docente é descrito/a nas ações pedagógicas expressas no subitem finalidades do EM na contemporaneidade na BNCC - Ensino Médio e em trechos do *Podcast* “Educando para Transformar - Episódio 2: Profissão Professor”? Que discursos envolventes são produzidos para descrever a ação de ensino e aprendizagem desse/a docente? Que implicações para a formação de professores/as essas DEs podem trazer? Nos subtópicos seguintes, iremos refletir sobre as noções de discurso bakhtiniano e de discursos envolventes, subdivididos em discurso envolvente-vetor e discurso envolvente-orbital. Em seguida, apresentaremos a abordagem metodológica adotada para prosseguirmos com a análise e conclusão deste estudo.

Discurso bakhtiniano e discursos envolventes: na tessitura da prática e da subjetividade

Para Bakhtin (2003) e Volóchinov (2017), é a linguagem, por meio dos discursos, sejam do cotidiano, sejam oficiais, que rege essa complexa rede de interação humana, que, por sua vez, compõem as práticas sociais. Compondo práticas, o discurso também constitui a subjetividade, através do processo de alteridade. Para Bakhtin (2003), a alteridade é um princípio primordial na constituição da subjetividade humana que se dá pela relação entre o “eu” e o “outro”. As expressões subjetivas se dão como unidade, no princípio da coletividade do encontro discurso. Sendo assim, os sentidos não são meras expressões de uma subjetividade monológica, ao contrário, são expressões dialógicas



socialmente construídas. Na direção desse entendimento, nossos dizeres compõem, na imbricada rede de uma sociedade complexa, multicultural e globalizada, encontros diários de ratificação e retificação de sentidos. Esses são reificados ou deslocados, mais ainda: eles promovem sentidos residuais que alimentam mudanças de ações e discursos sobre as ações. Não diferente, o contexto de produção de um documento (discurso oficial), desde fatores externos a relações internas textuais, constitui uma rede preta de sentidos que, a partir de uma pesquisa como esta, pode nos revelar tendências, intenções discursivas e a concretização de orientações político-econômicas e ações da práxis do “chão da sala de aula” (discurso cotidiano). Buscamos entrever nos discursos observados nesta pesquisa especificamente o que chamamos de Discurso Envolvente (doravante DE). Entendemos DE como ato linguageiro de “impressão de verdade” nos sentidos compartilhados de mundo.

Os DEs têm esse aspecto de “revivência” de um significado já visto/ouvido/sentido (reprodução de sentidos), ao mesmo tempo, em que operam como resposta imediata a um acontecimento (de produção de sentidos). Podemos dizer que um DE-vetor pode gerar outros DEs que chamaremos de orbitais, porque giram em torno do fortalecimento daquele. Observamos o DE-vetor, por exemplo, quando em uma conversa entre amigos/as alguém diz “Vocês sabem como mulher é sentimental, não é?”. Imediatamente, como interlocutores/as, acionamos, ao ouvir tal afirmação, outros sentidos que a envolvem e que com ela dialogam, os DEs-orbitais, repassando ao vetor a força de verdade e suposto “peso histórico”. O sentido “mulher sentimental”, dialoga



com outros discursos orbitais como: “mulher é sexo frágil”, “homem não chora” (mulher sim!), “mulher é sensível por natureza”, “isso é coisa de bichinha”, etc. São atravessamentos que ecoam no DE-vetor (aquele da enunciação) e que o interpenetra numa rede de DEs-orbitais (os outros discursos que se conectam ao da enunciação) como verdades que são sustentadas e que podem criar (pré) conceitos, estigmas, sentidos fossilizados e estruturais, falsas naturalizações de sentidos, etc.

Mas essas relações são complexas e em rede, interconectadas entre campos discursivos diversos (campo jurídico, científico, jornalístico, etc.) e podem ser inclusive contraditórios. São diversas as dimensões que compõem as “relações dialógicas” (Bakhtin, 2003) humanas e, sem querer extinguir a relação entre práticas de linguagem e práticas sociais, Luz e Souto Maior (2019) apresentaram possíveis espaços nos quais ocorrem deslocamentos de representações docentes na arquitetura do contexto da aprendizagem de línguas.

Reformulando o que foi apresentado por elas, podemos entender que essas representações são construídas e reconstruídas predominantemente: a) conforme a relação das/dos docentes com sua prática pedagógica; b) a partir da avaliação da prática pedagógica na interação com o outro (instituição, colega docente, discente, familiares, etc.); c) através dos discursos sobre a profissão em campos semânticos institucionais; d) a partir de crenças que povoam as relações cotidianas e oficiais e que são repassadas como uma tradição discursivo-prática, etc. No caso do objetivo deste estudo e a caracterização do material concreto estudado, trechos de



textos da BNCC e nos discursos de professores/as entrevistados/as em *podcast*, destacamos possíveis deslocamentos considerando a imbricação dos itens a e c, seja, na relação de docentes com sua prática (*Podcast*) e nos discursos em documentos institucionais sobre a profissão (BNCC).

Sendo assim, entendemos que os documentos que constituem a BNCC-Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), aprovados em 2018 e 2019, surgem como um espaço complexo de sentidos compartilhados e de discursos envolventes sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre a educação e ainda sobre as expectativas acerca da atuação de professores/as. No documento, os sentidos estão sendo re/produzidos no bojo de propostas nos Referenciais Curriculares para o ensino¹⁰.

Até então, reconhecíamos as Orientações Curriculares Nacionais (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a própria Lei de Diretrizes e Bases (1996) e demais documentos institucionais que partiam desses como referências, como documentos basilares ou, pelo menos, importantes referências, diretas ou indiretas, para as práticas pedagógicas. Com os desdobramentos da elaboração e do processo de implementação da BNCC, temos uma releitura desses documentos citados e uma repercussão de ideias educacionais muitas vezes até conflitantes entre si. Considera (2019) nos alerta para os movimentos em prol da potência democratizante representada pela escola, e per-

10 No caso de Alagoas nos Referenciais Curriculares de Alagoas do Ensino Fundamental <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/recal-do-ensino-fundamental> e do Ensino Médio <https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/ensino-medio-3>



gunta: “se a escola não é museu, como é que cabe nela um trono?” e “Por que esse artefato destinado à realeza ou às elites de sempre ainda é disputado no terreno das sempiternas lutas das entidades ligadas à educação?”. Na esteira do pensamento citado, a autora compreende ainda que “é nesse ínterim que se embatem ministérios, secretarias e mídia *versus* entidades, associações, sindicatos, pesquisadores universitários e docentes da educação básica, além dos próprios estudantes, obviamente.” (Considera, 2019, p. 43). Os discursos constituem também esses sujeitos que deles se apropriam, ou desejam se apropriar, no campo dos jogos discursivos que nos envolvem.

Partindo do exposto, buscamos problematizar as representações dos sujeitos que compõem a arquitetônica do processo de ensino e aprendizagem no texto do subitem “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”, da seção 5 da BNCC - Ensino Médio. Nosso recorte se justifica, primeiro, pela necessidade de estreitar a análise pelo espaço e, segundo, pela característica de retomada e avanço que o Ensino Médio assume em relação ao Ensino Fundamental neste item. Além disso, e com o intuito de selecionar um artefato midiático cujo objetivo seria o de dialogar com a profissão docente, analisamos discursos que permeiam o *podcast* “Educando para Transformar - Episódio 2: Profissão Professor”. Nosso objetivo central é, portanto, descrever que discursos (Bakhtin, 2003) ou, especificando, que discursos envolventes (Souto Maior, 2009) estão circulando no entorno arquitetônico das representações de sujeitos nesses dois espaços supracitados.



Caminhos metodológicos para a análise discursiva na Linguística Aplicada

Compreendemos nossa abordagem de pesquisa como qualitativa, a partir de algumas das características desta, apresentadas por Lüdke e André (1994), quando citam Bogdan e Blikien (1982), a saber: preocupação do/a pesquisador/a mais com o processo de que com o produto e ainda o destaque ao contato direto do/a pesquisador/a com o estudado. Essas características são assonantes à dimensão processual da análise de orientação sócio histórica de Freitas (2003). Não obstante, compreendemos, ainda com a autora citada, que o psiquismo é construído no social e que há novas alternativas que superam a dicotomia: individual x coletividade, externo x interno. Nessa direção, a “fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge (...)” (Freitas, 2003, p. 27). Correlacionado a isso, nossa reflexão de pesquisa se encontra respaldada na função interpretativa do/a pesquisador/a implicado/a da Linguística Aplicada (Souto Maior, 2022a), na esteira de que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (Bakhtin, 2003, p. 401). Muito especificamente, analisaremos 5 trechos de textos da BNCC-EM e de falas de entrevistados em um *Podcast* sobre a educação. São documentos que registram, em gêneros diversos, reflexões sobre a educação e sobre o papel do/a docente. Acerca desse aspecto e segundo Flick (2009), os documentos não devem ser vistos como ‘contêineres de informação’, pois, segundo ainda esse autor, eles



“devem ser vistos e analisados como *dispositivos comunicativos, metodologicamente* desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (Flick, 2009 p. 234, grifo do autor).

Assim, na

pesquisa em LA implicada, questionamos não só os discursos, como se fossem proferidos na correlação direta com a história, mas relacionamos as camadas históricas não oficiais que podem compor os textos e que, muitas vezes, não estão na superfície das narrativas [...] (Souto Maior; Borges, 2022, p. 04).

Para a análise, destacamos a seção referente ao Ensino Médio na BNCC-EM e, nele, o subitem Finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, seção 5, de uma das versões da obra, partindo da premissa de que, neste item, encontramos o esboço de expectativas referentes à atuação dos/as agentes envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem, para a busca de metas para a educação nessa modalidade do ensino. Analisaremos, também, parte do *podcast* “Educando para Transformar - Episódio 2: Profissão Professor”¹¹, produzido pela Fundação Telefônica Vivo em



11 O áudio tem 37 min 3s e é descrito na primeira página conforme segue: “O Brasil tem aproximadamente 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica em condições e propostas de trabalho bastante diversificadas. O que levou essas pessoas a escolherem ser professor ou professora? Qual a visão e o entendimento deles sobre o ofício, a aprendizagem e a relação com os alunos? Histórias reais de educadores que compartilharam desafios, superações e amor pela profissão podem ser ouvidas neste segundo episódio. A reinvenção durante a pandemia, o uso da tecnologia e a busca constante pelo aprendizado também foram alguns temas desse encontro.[...]”

Fonte: <https://open.spotify.com/episode/0VvMkAfgMo3LINwntEXO3D>

parceria com o Estúdio Folha de São Paulo, disponível no Spotify. Participaram dele a mediadora Marta Avancini, que recebeu a professora Gina Vieira Ponte, da rede pública de Brasília-DF. Segundo descrição no site, Gina Ponte se tornou conhecida devido a projeto que coordenou chamado “Mulheres Inspiradoras”, cujo objetivo seria o de incentivar a leitura de grandes autoras da literatura mundial e brasileira. Também participam: o professor Giovani José da Silva, que, segundo descrição ainda do áudio, tem uma “trajetória ligada à educação indígena na Educação Básica e agora na Educação Superior na Universidade Federal do Amapá”, e a professora Samara Machado Pereira, que ministra aulas de Língua Portuguesa como língua materna e segunda língua para surdos. Segundo ainda a descrição, Samara, junto a três colegas, criou um projeto durante a pandemia chamado “As Minas da Redação”. A seguir, vamos dar início à análise dos textos selecionados.



Análise discursiva da BNCC-EM e de entrevistas em *podcast*: o super poder e a alteridade

A apresentação sucessiva de certos discursos nas práticas sociais de linguagem vai solidificando a existência de tal discurso como algo natural, como um sentido dado, como algo posto e certo, adequado a qualquer situação, bem colocado em todo contexto, de fácil compreensão e aceitação entre interlocutores, como dissemos. A fim de retomarmos teoricamente o que apresentamos até aqui, selecionamos 5 trechos de dois textos/discursos: do documento da BNCC-EM, subitem 5, das Finalidades do Ensino Médio

na contemporaneidade e de entrevistas em *Podcast*, conforme já explicitado. Abaixo o primeiro trecho analisado:

Trecho 1: Protagonismo juvenil no Ensino Médio

Nesse sentido, **cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos**, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, **as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes** (BNCC, 2018, p. 463).

Observamos que, no primeiro trecho em negrito, o agente (escola) que promove a formação é personificado, como um ser que estimula essa formação dos jovens. O docente, como agente de mediação, não surge na arquitetura discursiva e tem sua inscrição no processo de ensino e/aprendizagem apagada ou substituída. Pode parecer uma estratégia corriqueira na linguagem. Quantas vezes não usamos esse mesmo recurso ao nomear agentes de uma ação que sofremos, como “o banco disse isso sobre minha conta”? No entanto, em um documento, a partir do qual se propõe construção de propostas basilares a elaboração de referenciais de ensino em todo Brasil, nosso estranhamento e leitura crítica destacam o que poderia ser ignóbil. Os/as potenciais leitores/as, os/as agentes do campo da educação



(docentes, coordenações, formadores/as etc.), não se veem como agentes na narrativa textual-discursiva empregada.

Observamos nos dois segmentos do Trecho 1 que o sentido de escola como espaço físico, onde pode ocorrer a experiência pedagógica, se desloca e se contrai, personificando-se. De lugar onde agentes como docentes e discentes estariam em interação para o processo de ensino e aprendizagem, a escola agora, por ela mesma, “proporciona experiências” e “proporciona processos intencionais” e “promove situações” como agente provedora. Como DE-vetor, a escola é autogeradora de mudanças. DE-orbitais como “a vida ensina” se transmuta em “a escola ensina”, espaço onde não há pessoas, há técnicas, há processo que visa “resoluções de problemas”.

Agora em cotejo com o *podcast* selecionado e especificamente no diálogo entre a mediadora Samara Machado Pereira e o professor Geovani José da Silva, observamos DEs sobre a prática do/a professor/a:



Trecho 2: Ação do docente como missão

O professor não é o sacerdote, o professor não é o missionário. O professor é um profissional, ele exerce um ofício. Ele não tem o dom, né? Nada disso se produz por mágica. Nós nos preparamos muito, nós mergulhamos nesse mundo para sairmos dele também transformados e para podermos transformar os outros, como já dissemos aqui. Então, essa experiência de (pausa) eu chamo de uma radical experiência de alteridade. (9m . 50s).

Fonte: Transcrição de *Podcast*

Professor Geovani Silva destaca e nega na sua fala o DE-vetor de professor como detentor de um dom. Segundo ele relata, na prática, docente isso não se sustenta. Esse DE de vocação e de dom, de certa forma, ratifica o trabalho docente como ação de doação. Nesse sentido, há uma desprofissionalização da docência que corrobora com o apagamento da prática. O ensino, em decorrência disso, não seria o resultado de um dom a ser vivenciado, nem “uma fórmula mágica” ou algo que pode ser simplesmente transmitido. As negações da profissão como sacerdócio dialogam com DE-orbital que asseveram que saber ensinar é um dom (sagrado) e, assim sendo, é esperado que “repassemos” o que nos foi dado. Outro DE-vetor observado no trecho é o do processo de ensino-aprendizagem como algo dinâmico que envolve a aprendizagem constante do/a professor/a, que, ao ensinar, também aprende. Mas sempre em função do outro (processo de alteridade citado no trecho).

Pelo discurso empreendido na fala do professor, na docência deve se rever metodologias, abordagens pedagógicas e recursos conforme as necessidades e as especificidades de seus/suas discentes já que cita a alteridade ou uma “radical” alteridade nesse processo de mudança de si e do outro, compreendendo que o processo de ensino nunca é o mesmo, pois está sempre em constante transformação. “Sem professor a escola não existe”¹² (essa frase é uma das

12 “[...] Desafios e transformações por meio de educadores que se reinventaram e que buscam constantemente o aprendizado [...] Talvez não seja um exagero dizer que sem professor a escola não existe.” (Mediadora Marta Avancini introduzindo o *Podcast*, 1m25s)



que são citadas no início do *podcast* pela mediadora) dialoga com “Sem aluno a escola não existe”, ambos os discursos e DE-orbitais interseccionam-se, pois o ensino é, a nosso ver, por sua própria natureza, uma construção coletiva e relacional. Quando o discurso da BNCC aborda a escola como o agente que “proporciona experiências” ou “garante o aprendizado”, ela apaga a dinâmica de construção coletiva que envolve a presença do/a professor/a, que é, na verdade, o/a mediador/a da experiência pedagógica.

Esse artifício de linguagem do apagamento se repete, por exemplo, na segunda parte negritada do trecho 1. Novamente a formação de jovens fica a critério da escola como um ser personificado. Como dissemos, no trecho: “as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam [aos jovens] as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes.”, a escola é tratada como uma entidade autônoma e impessoal, e o papel do docente, novamente, é diluído nesse processo, o que enfraquece o princípio da alteridade e, por consequência, a ação do/a aluno/a como sujeito do conhecimento.

Considera (2019, p. 44) diz que “[q]uando nos deparamos com a perversa estratégia discursiva que simplesmente omite a palavra ‘professor’ num documento oficial de regulamentação do Ensino Médio, como no texto da MP 746/2016, é preciso reavaliar a que tronos e a que reis devemos servir.” A Medida Provisória citada, da Reforma do Ensino Médio, em uma das etapas de consulta pública, apresenta o triste resultado de 4.551 a favor da sua aprovação contra 73.554 contrários:





Imagem: Resultado de Consulta¹³

O apagamento do/a docente na BNCC promove uma sensação de que a estrutura escolar, por si só, é geradora de aprendizado, geradora do saber. E o apagamento de consultas populares ou o desdém das palavras de profissionais e pesquisadores/as da área, dentro do mesmo circuito, nos faz questionar os objetivos do processo. Seguindo a análise, apresentamos um terceiro trecho da BNCC para análise

Trecho 3: Estudantes não com superpoderes para o conhecimento

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. **Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gera-**

¹³Fonte: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>

ções anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2008, p. 463, grifos nossos).

Observamos, no primeiro segmento destacado acima, há o emprego da impessoalidade na ação de apresentar o mundo (“o mundo deve lhes ser apresentado”) para os/as jovens, apagando-se o/a agente intermediador/a em potencial dessa apresentação: o/a docente. Como DE, temos o entendimento, até romantizado, do/a discente como alguém com superpoderes de, por si só e diante das problemáticas, “assumir a responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações” ao mesmo tempo, em que não devem “aprender o que já sabemos”. É um mundo “super novo”, sem passado, só com futuro à sua frente. Perguntamos sobre as implicações dessa retirada de representação docente na arquitetônica de sentidos e desmembramentos disso para a atuação desse/a.

Como DE-vetor de superpoderes, a escola é novamente personificada como agente provocador de ação: “a escola os convoca [os jovens] a assumir responsabilidades”. Perguntamos quais são as vozes dessa convocação? que ideologias assumem? a quem ou a quem servem? O desejo de o/a professor/a como um/a ventríloco/a é um aspecto criticado há décadas. Como discurso envolvente, tínhamos a/o docente como “gerente do conhecimento” (Geraldini, 1987), para quem só caberia repassar o que é produzido por pesquisadores/as autorizados/as. Nesse deslocamento, agora a escola personificada “encaminha”.



Nesse trecho ainda, os/as jovens são “convocados”, por essa escola personificada, ao aprendizado que se correlaciona a uma responsabilidade que deve ser assumida: “a escola os convoca a assumir responsabilidades”. O saber seria a mola mestra dessa suposta responsabilidade a ser assumida, que tem um propósito social, ao mesmo tempo, relacionado com tradição e com renovação, como DEs-orbitais de “quem deve fazer seu dever”, “valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo”.

Abaixo, mais um trecho do *Podcast*, agora da profa. Gina Ponte:

Trecho 4:

Pra tecnologia fazer sentido na educação, ela não pode, jamais, expropriar o professor da sua autonomia e expropriar o estudante do seu protagonismo. O que de mais importante a gente precisa fazer é qualificar o processo de aprendizagem e isso só acontece, que é uma regra de ouro para garantir a aprendizagem. Essa regra é inegociável: o aluno só aprende quando ele é acionado como sujeito. (tempo: 22m e 36 ss. Grifo nosso)

A qualificação do processo da aprendizagem, no campo da tecnologia, é enfatizada pela professora, como DE-vetor, mas ela relaciona a autonomia do/a professor/a com o protagonismo do/a aluno/a, visto que, segundo ela, “o aluno só aprende quando é acionado como sujeito”. Quem é acionado é acionado por alguém. A reprodução de sentidos pode funcionar, para além dessa característica da alterida-



de própria da linguagem, como mecanismo de reafirmação de sentidos que seriam apresentados como “normais” e “verdadeiros”. A reincidência discursiva na interação cotidiana e oficial, além de trazer essa impressão de verdade, constitui um importante mecanismo para a garantia da manutenção de sentidos. Isso ocorre como um discurso envolvente (Souto Maior, 2009; 2020; 2022a) que daria “o tom” para movimentos de respostas nas interlocuções sociais. O apagamento de um/a agente em um processo interacional também funciona com DE.

A fim de finalizar nossa análise, apresentamos, no trecho seguinte, que o destaque se volta para as finalidades do EM, e novamente a escola é um agente de ação:

Trecho 5:

Para cumprir essas finalidades¹⁴, a escola que acolhe as juventudes **tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação** integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7º), por meio: [...]” (Brasil, 2018, p. 464)



14 As 5 finalidades são: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2018, p. 464)

Os verbos “garantir” e “promover” descortinam-se como ação de uma escola que assume o lugar de agente da educação. Como DE vetor, “a escola garante, mas para os que desejarem”, nesse sentido há o apagamento de contextos adversos de algumas camadas da sociedade, dando a falsa sensação de condições iguais. Estar na escola, aprender, ter a garantia do aprendizado resume-se ao “querer”, remetendo-nos ao DE orbital “Se eu quero, eu posso” é um possível eco dessa arquitetônica discursiva. Reforçando a DEs-orbitais com o de que “tudo se pode quando se quer”. Durante a discussão no *podcast*, uma fala significativa da professora de Língua Portuguesa Gina Vieira Ponte destaca que “o aluno só aprende quando é acionado como sujeito”. Esse pensamento reforça a ideia de que o processo de aprendizagem não é passivo, mas envolve a participação ativa do/a aluno/a. A BNCC, ao delinear a educação como responsabilidade da escola, e ao personificar a escola como a única agente do processo educativo, não reconhece plenamente o papel ativo do/a aluno/a em sua própria aprendizagem.

Quando se diz que a escola “proporciona experiências” e “garante aprendizagens”, há um risco de reduzir o/a aluno/a a um/a receptor/a passivo/a de saberes, sem considerar a sua capacidade de construir e questionar o conhecimento. Esse apagamento do sujeito aluno/a, como uma figura que precisa ser “acionada”, retira a possibilidade de uma educação realmente transformadora, em que o/a aluno/a é um/a protagonista que se engaja criticamente com o que está aprendendo. O/a aluno/a deve ser visto/a também como um sujeito ativo, cuja aprendizagem só se concretiza quando ele/a é convidado/a a refletir, questio-



nar e se posicionar, aspectos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003; Volóchinov, 2017), compreendemos que os discursos são construídos através do movimento ininterrupto de alteridade, ou seja, na relação social do encontro entre o eu e o outro que ocorre em cada movimento linguageiro de interação na arquitetura da vida vivida. Esse mecanismo interacional situa a língua em espaços dinâmicos, onde a produção de sentidos e a reprodução desses se dão simultaneamente e sempre numa perspectiva relacional e situada em movimentos éticos discursivos (Souto Maior, 2020). Analisamos os significados do papel do/a docente na arquitetura das ações pedagógicas expressas no subitem Finalidades do EM do documento da BNCC – Ensino Médio e em trechos do *Podcast* “Educando para Transformar - Episódio 2: Profissão Professor”. Como resultado das discussões, observamos que ora há ênfase na atuação da escola como agente personificada, ora na atuação do/a discente como ser com superpoderes e autônomo/a, gerando um apagamento da ação docente nos discursos sobre a atuação naquele espaço. Já no discurso de professores/as em entrevista dada em *Podcast*, observamos a ênfase no papel do/a docente como alguém fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Discursos Envolventes-vetores, como “a escola garante, mas para os que desejarem”, e DEs-orbitais, como



“todos têm as mesmas 24 horas”, “pedra mole em pedra dura tanto bate até que fura”, circundam os sentidos dos gêneros que aqui foram estudados. Para fortalecer a implementação de uma Base (no sentido de que podemos discutir um currículo comum mesmo que seja contextualizado e diverso) e melhorar a atuação do/a docente no processo de ensino-aprendizagem (garantindo melhores condições de trabalho, acesso a bens culturais e a formação continuada, tempo e autonomia para planejamento de suas aulas, etc.), sugerimos atividades de leitura crítica desse documento em espaços de formação de professores/as, com a proposta de intervenções práticas no entendimento desse documento, a partir de relatos de práticas do cotidiano desses/as docentes em formação para que se criem espaços em que a própria prática diária dos/as docentes desconstrua esses “discursos outros” que promovem apagamento de nossa prática. Também o cotejo dessa leitura com o acesso a discursos de professores/as como os que temos com o *Podcast* em tela, é importante para que essa tensão de discursos sejam apreendidos nos circuitos de discursos de profissionais da educação. Na universidade, a aproximação da prática, em programas como Pibid¹⁵, é de fundamental relevância para o empoderamento na nossa profissão. Esse movimento de pesquisa e prática serve para compreendermos o esboço da

15O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>



cultura docente na escola, que está para além das noções de habilidades e competências. Essas representações corroboram com os sentidos compartilhados que visam a manutenção de poder e podem estimular sentidos de mundo que nos impulsionam a rever ações visando a uma educação comprometida socialmente.

Além disso, seria essencial que houvesse uma gestão escolar democraticamente compartilhada, constante da implementação da BNCC, com a criação de um sistema de socialização de práticas exitosas que envolvessem professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as de modo geral. Esse sistema permitiria identificar as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem. Os *feedbacks* dos/as discentes em diálogo com os/as docentes também podem ser uma forma de garantir que as mudanças sejam sustentáveis e eficazes ao longo do tempo. Por isso, destacamos uma das falas do professor Geovani José da Silva: “A docência é uma experiência de alteridade”, ou seja, um espaço de troca entre o/a professor/a e o/a aluno/a, onde ambos são sujeitos ativos.

Por fim, as representações do ensino na BNCC precisam incorporar uma visão mais ampla e dinâmica das práticas pedagógicas, considerando as múltiplas realidades e contextos de professores/as e alunos/as. A introdução de discussões mais aprofundadas sobre a educação integral, que envolvem os aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais dos/as estudantes, deve ser acompanhada de um reconhecimento do papel vital do/a docente na implementação dessas abordagens. Para isso, é crucial que as políticas públicas e os documentos orientadores da educa-



ção reconheçam a importância da voz do/a professor/a na construção das diretrizes educacionais, criando um ciclo contínuo entre as propostas institucionais e a realidade da sala de aula. Dessa forma, a BNCC pode ser um instrumento mais eficaz para transformar o ensino no Brasil, alinhando-se de forma mais fiel às necessidades de professores/as, alunos/as e da sociedade como um todo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2018.

Educando para Transformar: Profissão Docente. Entrevistados: Gina Vieira Ponte, Giovani José da Silva e Samara Machado Pereira. Entrevistadores: Marta Avancini: Fundação Telefônica Vivo, 21 jan. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0VvMkAfgMo3LINwntEXO3D?si=_mQoWtbEHpVVC4Qg&nd=1&dlsi=82fbb8cbf4e746bf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

CONSIDERA, Annabelle Loivos. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.



FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como Espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU: 1986.

LUZ, Lílian e SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consignias de abertura no contexto da educação a distância**. *Calidoscópio* 17(2): 395-413 maio-agosto, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. **Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem**: A ação do pesquisador como ato responsável. *Revista Polifonia*. v. 20, n. 27, 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/index>

SOUTO MAIOR, R. C. Os saberes docentes e as constituições de Ethos de licenciandas/os no Programa de Iniciação à Docência/Letras-Português: análise das implicações dos discursos



envolventes e a necessária inscrição de uma ética do discurso. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; SIMÕES, D. (Orgs.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a educação básica**. Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 133-185.

SOUTO MAIOR, R. C.; BORGES, L. BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação de docentes em textos oficiais. **Entretextos**, p.1-24, jul/dez, 2022.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; OLIVEIRA, E. V. M.; LUZ, L. S. F.; SILVA JÚNIOR, S. N.; AZAMBUJA, K. B. B. (Orgs.). **Estudos discursivos das práticas de linguagem**. Tutóia: Diálogos, 2020.


SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Estudos Discursivos na Linguística Aplicada implicada. In: Luciane Sturm; Rita de Cássia Souto Maior. (Org.). **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia: Editora Diálogos, 2022a, v. 1, p. 1-561.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Discursos Envolventes entre sentidos de si e de práticas docentes em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. In: Débora Massmann. (Org.). **Práticas de língua(gem) e(m) discurso: ensino e formação docente**. 1ed.Tutóia: Editora Diálogos, 2022b, v. 1, p. 1-183.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.





4. AS NOÇÕES DE ATIVIDADE E RECURSO TECNOLÓGICOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme Arruda do Egito
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
orcid.org/0000-0003-4052-3626

Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
orcid.org/0000-0001-8641-3225



Introdução

No âmbito da linguística aplicada, este artigo (Plataforma Brasil CAAE nº 90238318.7.0000.5182) trata sobre os recursos profissionais de ensino do professor. Para sermos mais específicos, ele discute sobre o funcionamento de recursos designados como tecnológicos numa burocrática prática institucional que no Brasil é culturalmente denominada de escolar. Em nosso caso, o lugar de investigação da referida prática tem sido aquele destinado à atuação de professores socialmente alocados em escolas do sistema nacional de ensino chamado de Educação Básica.

Para as etapas de ensino fundamental e médio, o esperado é que a prática escolar esteja incorporando os benefícios tecnológicos da sociedade, recorrendo a diferentes instrumentos, materiais ou recursos em atividade de ensino, bem como desenvolvendo competências e habilidades para utilizá-los. Tal expectativa encontra-se prefigurada em um conjunto articulado de orientações produzidas no país por uma instância constituinte e representante da inovação, a qual é responsável por modificar, atualizar e divulgar em textos oficiais o conhecimento elaborado. A instância em discussão é a acadêmico-científica e suas orientações estão diluídas em uma constelação de documentos que surgem, por forças políticas (principalmente pelas ações do governo federal através do Ministério da Educação) e legal (geralmente decretos, diretrizes e metas), a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 09), por exemplo, prevê na competência geral 5 a utilização de recursos tecnológicos em “diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida”. O Plano Nacional da Educação (Lei n.º 13.005/2014) previa a apresentação da referida competência quando anunciava na meta 7 a necessidade de “prover equipamentos e recursos tecnológicos para a utilização pedagógica no ambiente escolar” aos professores e alunos. Esta ação é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), quando expressa no artigo 4º a garantia de “atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por



meio de programas suplementares”, como o de material didático-escolar.

Contudo, para além da complexidade (Morin, 2005) de orientações advindas de documentos/monumentos (Le Goff, 1990), é necessário colocá-las em prática, em exercício na rotina escolar. Diversas pesquisas produzidas após a virada do milênio (Albagli; Maciel, 2004; Braga, 2007; Signorini, 2007; Rojo, 2013) mostram que diferentes recursos foram incorporados ao espaço escolar não somente fortuitamente, mas para o ensino de conteúdos de referência expressos no currículo didático. Por isso, o que nos interessa investigar, neste momento, é o uso de recursos em situações concretas de ensino.

Para isso, a questão de pesquisa tomada nesse artigo é: Que tipos de atividade de ensino são realizadas pelo professor ao utilizar ou mobilizar recursos tecnológicos? Para respondê-la, temos como objetivo geral analisar a atividade de ensino de professores de língua portuguesa instituídos em duas escolas da Educação Básica no município de Campina Grande–PB. São objetivos específicos: I) identificar os tipos de atividades realizados em sala de aula e II) discriminar os tipos de atividade em função de seus objetivos.

Dessa forma, a contribuição deste estudo à comunidade acadêmico-escolar justifica-se por três razões: 1) refletir sobre materiais de interesse do professor/pesquisador; 2) atualizar o discurso que determina a competência tecnológica dos seres humanos na condição social de professor; 3) investigar no campo de estudos da linguagem um tema de incursões teórico-metodológicas da didática.



Além desta introdução, o artigo está organizado em quatro itens. O primeiro é destinado ao encaminhamento e construção teórica da investigação proposta; o segundo é destinado aos aspectos metodológicos da pesquisa; o terceiro constitui a análise dos dados e o quarto as considerações finais.

Fundamentos teóricos

Neste item, apresentamos os fundamentos teóricos do artigo com o apoio de estudos advindos dos campos de produção da psicologia, linguística e didática. Para isso, situamos a discussão na *Teoria da Atividade* (desenvolvida por Leontiev a partir de estudos elaborados inicialmente por Vygotsky) por fornecer os caracteres necessários a compreensão de noções ou conceitos (*atividade e recurso tecnológico*) elementares ao desenvolvimento e construção da pesquisa. Esperamos com o movimento de revisão teórica, além de apresentar os referidos conceitos, entender o ensino como uma ação atravessada pelo discurso cíclico das teorias/práticas/teorias (GARCIA; ALVES, 2012), na qual diferentes conhecimentos serão mobilizados.

O que é atividade?

Para tratamento do que a ciência toma ou refere-se por atividade, iremos realizar um percurso teórico, apresentando inicialmente uma revisão a respeito do que a literatura tem dito sobre o referido termo. Segundo as nossas incursões teóricas, quem primeiro o descreveu foi o psicólogo soviético Alexei Leontiev nas obras *O desenvolvimento do*



psiquismo (1978) e *Atividade, consciência e personalidade* (1983). De acordo com tais obras, toda e qualquer atividade se concretiza mediante (inter)ações motivadas pelas necessidades dos organismos vivos nas mais diferentes esferas de seu convívio ou atuação social.

Como podemos perceber, a partir da porção textual apresentada, o termo é abrangente e complexo. Influenciado pelo desenvolvimento de estudos europeus na área da biologia, no século passado, especialmente da obra *A origem das espécies*, de Darwin (1979), Leontiev (1978) analisa de forma cuidadosa a atividade das plantas, animais e seres humanos. Como o que nos interessa focar dentro dos limites deste trabalho é o último tipo, iremos nos concentrar em sua observação. Para ilustrar a definição apresentada pelo autor, tomemos como exemplo aquele que o próprio Leontiev (1983) expôs em suas obras para sustentar a formulação do conceito.

O exemplo foi o seguinte: um indivíduo está com fome e pode satisfazer sua necessidade indo em busca de comida. Observamos, portanto, que o fato de ele estar com fome, que é uma necessidade do ser humano, o motiva a ir em busca de algo para comer, realizando ações suficientes para isso, que podem variar de indivíduo para indivíduo, dependendo das suas reais condições de vida. A realização dessas ações, tendo em vista atender a um objetivo, Leontiev denominou de atividade.

Contudo, ao analisar esta exposição, podemos perceber o quanto o conceito ainda é amplo. Inspirado na discussão vygotskyana das funções psicológicas superiores,



Leontiev (1983) distingue a atividade humana consciente (realizada intencionalmente, como no exemplo apresentado) daquela inconsciente (realizada de forma não intencional) em seus estudos. Como estamos inseridos em um contexto institucional, o acadêmico-escolar, iremos realizar um recorte teórico e alocar a discussão no primeiro tipo. Acreditamos, com este movimento de análise, reunir os caracteres necessários para tratar de uma atividade de trabalho específica, aqui rotulada como *ensino*, a qual faz seres humanos interagirem na aquisição e construção de conhecimentos escolares (ou escolarizados).

Apoiados em estudos produzidos pela ciência linguística, principalmente aqueles produzidos por Geraldini (1984; 1996; 1997), a referida atividade deve articular situações de leitura, produção e análise linguística e partir do texto em sala de aula. Dessa forma, não há como conceber o trabalho de um tipo sem olhar para os demais. Se o objetivo de ensino é, por exemplo, produzir um artigo de opinião, é necessário antes a leitura de outros artigos para a apreensão de regularidades na estrutura discursiva, textual e linguística do gênero requerido. Assim, após gerado o texto do aluno, o professor poderá realizar a análise linguística com ele ou a turma, dependendo da situação, sempre partindo de problemas do nível macro (textual) para o micro (gramatical).

Outro importante componente da complexidade da atividade de ensino é o instrumento requerido a sua condução. A seguir, passamos a discutir-lo conforme estudos de divulgação científica produzidos, no Brasil ou no exterior, nas últimas décadas, principalmente pelo campo da didática.



O que são recursos tecnológicos?

Consoante os pressupostos teóricos da Teoria da Atividade, a realização de uma atividade consciente é motivada por uma necessidade ou objetivo. Porém, para realizá-la é necessário a seleção de instrumentos, artefatos ou recursos de apoio, os quais podem alterar o seu nível de complexidade, bem como o seu tempo de planejamento e execução.

Para a didática, seguindo o entendimento de Sant’Anna e Sant’Anna (2004, p. 23), o termo *recursos* é utilizado para referir-se ao “conjunto de meios materiais, físicos e humanos que auxiliam o professor e o aluno na interação do processo ensino-aprendizagem”. Assim, de acordo com definição dos autores, tradicionalmente tomada pelas escolas, os recursos constituem-se de elementos *materiais* (lápis, livro, quadro branco, computador, entre outros), *físicos* (sala de aula, laboratório, biblioteca, entre outros) e *humanos* (representados por professores, alunos e/ou pessoas-fonte).

Guiados por esta compreensão, o que nos interessa investigar é a presença e uso de recursos do primeiro tipo, denominados de *tecnológicos* por Kenski (2012). Para a autora, por *recursos tecnológicos* podemos entender os objetos de natureza técnica produzidos pelo homem para trazer mais facilidades à vida das pessoas em atendimento a fins específicos. Desse ponto de vista, todo e qualquer objeto (analogico ou digital) é considerado um recurso tecnológico, desde que atenda a um fim específico, em nosso caso, adaptado ao ensino.



Ao anunciarmos este pensamento, um professor reflexivo (Schön, 2000) certamente questionará, independente de qual seja o recurso tecnológico utilizado, se ele é adequado ao objetivo de ensino, realidade (Martins, 1985) e necessidade do tipo de atividade proposta. Além disso, é inevitável não tomarmos a presença de conhecimentos (ensináveis ou não) necessários a mobilização de recursos. As nossas incursões pela área da psicologia e didática mostram que o recurso deve propiciar a objetivação, apropriação e internalização (Leontiev, 1983) de conhecimentos, exigindo investigação sobre tal componente.

Porém, se pensados de forma autônoma ou desconexa, conhecimento, atividade e recurso não podem por si assegurar o desenvolvimento da *práxis* de ensino. Desse modo, é preciso, não coercitivamente, alçar um elemento à função de articulação para guiar as ações de ensino que estão por vir. O componente a que nos referimos, neste caso, é o planejamento do professor, conforme compreensão formulada e divulgada por Luckesi (2011), construído em função de variáveis contextuais em que a escola e os seus diversos agentes estão socialmente inseridos.

Metodologia

Esta investigação possui indícios de uma caracterização do tipo *observação participante*. Os dados foram coletados em aulas de três turmas, no turno da manhã, sendo duas do ensino fundamental e uma do ensino médio. Alocadas na zona urbana de duas escolas da rede pública do município de Campina Grande–PB, o critério utilizado para



seleção das turmas apresentadas foi a disponibilidade dos professores (aos quais nos referimos como PI, PII e PIII) em participar da pesquisa.

Para a coleta dos dados, foi permitida a gravação em áudio de dezenove aulas desenvolvidas durante as ações da disciplina língua portuguesa. Cada uma delas contém quarenta e cinco minutos de duração, formando um conjunto composto por quatorze horas e quinze minutos de aulas transcritas para análise. Neste conjunto, a atividade de ensino foi manifesta em dois tipos conforme o eixo ou objeto de estudo: leitura e análise linguística.

Lembramos que, como o tempo reservado para a coleta dos dados foi estipulado pelos professores, não houve registro de aulas do tipo produção de textos. Frente a presente constatação, e como mostra de situação predominante em aulas, selecionamos para análise uma atividade de leitura (ministrada por PI na turma do 8º ano) e outra de análise linguística (ministrada por PII na turma do 7º ano), das quais extraímos os fragmentos para comprovação dos resultados. Vejamos:

Atividade de leitura

A presente atividade, executada na turma do PI, foi realizada dentro de quatro momentos específicos: pesquisar sobre o gênero conto, assistir a um trecho de um filme, assistir a um *anime* e realizar leitura do conto *A mão do macaco* (escrito por William Jacobs). No primeiro momento, foi necessário realizar uma pesquisa sobre o que são contos a partir do seguinte comando apresentado no quadro pelo



professor: “Pesquise em livros e sites o que são contos, destacando as características e os elementos principais desse gênero textual”.

A fala de um dos alunos nos mostra a sua realização, como podemos ver a seguir:

A1: Eu pesquisei por três sites diferentes... é... foi pelo dicionário, pela Wikipédia e pela InfoEscola. E de acordo com o que eu pesquisei e li, eu consegui tirar as informações de que... é... o conto é uma breve narrativa que tem um certo...é... fantasia nela... ou então também pode ser uma ficção, uma mentira, de acordo com o contexto. Ai em história de contos eu li história, ai vem, que ele tem... várias estruturas que formam o conto, que é a terminologia, características, final enigmático, diálogos, foco narrativos, extensão, a história [...] é... conquistas, famosos em língua portuguesa, influências, críticas e referências. E de acordo com essas informações pode-se construir um conto bom. E sobre... Ai vem... De acordo com a InfoEscola, o conto foi uma... é uma narrativa passada de pai para filhos, um histórico pra representar sua cultura que é passada de geração para gerações. É isso.
Fragmento 1 (AULA 3 – PI).

De acordo com o fragmento 1, verificamos que o aluno realizou sua pesquisou em sites, fazendo uso de um recurso digital, provavelmente através do computador. Este dado pode ser comprovado logo no início de sua fala, ao dizer “Eu pesquisei por três sites diferentes”, o dicionário, a Wikipédia e a InfoEscola.



Há a possibilidade de o aluno ter escolhido realizar a pesquisa nesta plataforma por sentir-se motivado a ir em busca de *sites*, utilizando um recurso inovador que envolve múltiplas linguagens, o que chama a sua atenção, levando-o ao envolvimento. Este aspecto motivacional imprime um caráter modificador ao ensino, tanto pelo fato de requisitar do aluno e também do professor, novas habilidades de pesquisa, como leitura da hipertextualidade na internet, quanto pelo fato de incluir recursos digitais na atividade.

Assim, é importante destacar o encontro possibilitado pela atividade sugerida pelo professor, entre prática escolar e a extraescolar (de um usuário não aluno, cotidiana), do uso das formas de leitura e de construção de leitura no contexto digital. Provavelmente, o caminho percorrido pelo aluno foi a consulta por *links*, apresentados na tela do recurso utilizado, explorados a partir de seus interesses escolares.

Após a socialização dos resultados da pesquisa, o professor conduziu outras duas ações em sala de aula: apresentação de um trecho de desenho animado e apresentação de um *anime* com relação de intertextualidade entre ambos. Nos dois casos o propósito foi motivar os alunos para a leitura do conto *A mão do macaco*.

Para iniciar a apresentação do desenho, o professor diz o seguinte:

PI: ... É... hoje a gente vai pensar basicamente em Aladim, quando a gente pensa nessa história que a gente já conhece, tanto em leitura, que essa história é um conto escrito que foi transmitido pela Disney, certo? [...]



Ó, gente, presta atenção que eu vou colocar agora ((Apresentação de trecho do vídeo)).
Fragmento 2 (AULA 4 – PI).

Como mostra o fragmento 2, o professor anuncia o que será apresentado referindo-se à exibição de trecho do filme. Vimos que, enquanto ele era apresentado, os alunos estavam envolvidos com seu conteúdo. Essa constatação mostra que os recursos selecionados fazem parte de uma estratégia motivacional da aula, garantindo o engajamento dos alunos em todo o restante da atividade elaborada pelo professor.

Para apresentação do *anime*, de acordo com o planejamento de ensino do professor, os recursos que deveriam ser utilizados eram o *datashow*, a caixa de som e o *notebook*. Entretanto, houve dois problemas no momento de instalação dos equipamentos. O primeiro foi que a tomada de energia elétrica da sala de aula estava com problemas e o professor pediu para que um dos alunos pegasse uma extensão na secretaria para conectar os equipamentos, implicando perda de alguns minutos da aula.

Solucionado este problema, o segundo foi causado pelo cabo que conectava o *notebook* até a caixa de som para que os alunos ouvissem o áudio do *anime*. O professor conseguiu substituí-lo para conectar os equipamentos, mas não tinha adaptador para o *notebook*, o que impossibilitou o uso dos recursos na aula, mas não de realizar o que estava planejado.

Para solução, o professor tomou a *smartv* da coordenação da escola e a levou para sala, substituindo, com ajuda de dois alunos, o *datashow* e a caixa de som para exibição



do *anime*. Este procedimento nos revela a problematização no uso dos recursos digitais na escola e sua substituição no momento de ensino. Na aula observada, a substituição foi pertinente e não prejudicou a execução da tarefa, apesar da perda de tempo da aula.

Para solução desses dois problemas que surgiram, o professor precisou mobilizar além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos técnicos para sua execução. Assim, a demora na conexão dos recursos em sala de aula, associada à falta ou insuficiência de conhecimentos técnicos dos professores, pode justificar a opção de muitos docentes em utilizarem na maioria das suas aulas recursos tradicionais, que ofereçam mais praticidade ao ensino, como caneta, quadro, pincel e o próprio livro didático, entre outros recursos.

Atividade de análise linguística

A segunda atividade selecionada é do tipo análise linguística. De acordo com sua condução, o professor a realizou em dois momentos principais: exposição de conteúdo referente à transitividade verbal e aplicação de exercício escrito. O primeiro momento pode ser flagrado no fragmento a seguir através da interação entre professor e alunos:

PII: [...] Galera, vamo lá, presta atenção... Hoje a gente vai falar sobre transitividade verbal, tá ok? Então, primeira coisa que a gente precisa saber [...] ela só ocorre para verbos significativos [...] Agora olha só: transitividade é quando um verbo significativo necessita ou não de um com-



plemento verbal que é o nosso objeto. O que seria isso... na estrutura normal da frase, nem sempre é assim, mas... normalmente a gente tem a estrutura seguinte, ó: sujeito, verbo e complemento da ideia que este verbo nos traz, tá ok? Então, sujeito a gente já estudou a respeito dele, a gente já estudou também, a gente tem estudado a respeito do verbo e agora a gente vai entender a... a relação entre o verbo e o seu complemento a partir desse conteúdo aqui ((professor aponta para o quadro branco)). Olha só: Eu tenho aqui Maria... Maria vai funcionar como meu sujeito, tá bom? Maria ela vai realizar ou sofrer alguma ação, tá ok? E eu tenho aqui quatro... Psiu... quatro verbos que a gente vai observar algum detalhe sobre eles. Olha só... Quando eu digo: Maria comeu. Vocês... ao ouvirem essa mensagem se sentem satisfeitos em compreendê-la ou vocês acham que há necessidade ter algum complemento a mais aqui?

AI: Não. Tá completo que ela comeu alguma coisa

AII: Ela comeu o quê?

Fragmento 3 (AULA 1-PII).

Segundo o fragmento 3, verificamos na fala do professor a apresentação de conhecimentos linguísticos, especialmente gramaticais, tratando, de modo geral, sobre o estudo da sintaxe. Eles podem ser visualizados tanto no momento em que o professor retoma noções ou conceitos (como sujeito, verbos de ligação e verbos significativos) vistos em aulas passadas com os alunos, como no momento destinado ao tratamento do conteúdo (transitividade verbal) previsto no objetivo (descrição linguística) da atividade.



Estes conhecimentos gramaticais, que não deixam de fazer parte de uma análise linguística, nos mostram não só os indícios da manifestação de um conteúdo escolar, que expressa ou remete a classificações e conceitos advindos da linguística. Eles nos mostram também a devida articulação entre conteúdos, objetivos e recursos de ensino na atividade, a qual está subordinada a um planejamento para acontecer, conduzindo a sua execução didático-pedagógica.

Focalizando os recursos mobilizados, para explicitação do conteúdo, o professor fez uso do quadro e pincel como suporte para apresentá-lo aos alunos em sala. Assim, constatamos que eles atuaram dando apoio didático de forma prática, rápida e viável para a apresentação do conteúdo, pois são de fácil manipulação e acesso na instância didático-escolar.

Se pensarmos um pouco mais na facilidade que tais recursos proporcionam ao trabalho de ensino/aprendizagem, basta refletirmos sobre a não utilização deles em aulas. Certamente, o professor iria lidar com a impossibilidade ou dificuldade para executar o seu trabalho sem a disposição de um material de apoio. Isso teria implicações no tempo de ensino e na aprendizagem, já que esses instrumentos facilitam a sistematização, análise e aprimoramento de conhecimentos pelos discentes na aquisição de conteúdos.

Com a mesma função didático-pedagógica, os recursos quadro branco e pincel também foram utilizados no segundo momento da atividade. Realizado em sala de aula, o exercício foi escrito no quadro pelo professor para que os alunos copiassem no caderno e em seguida classificassem



os verbos apresentados em transitivos (direto e/ou indireto) ou intransitivos.

Considerações finais

Ao voltar a questão de pesquisa proposta para este artigo, verificamos que diferentes recursos foram mobilizados em atividade de ensino pelos professores participantes da pesquisa. Desse modo, os recursos utilizados não foram selecionados de forma aleatória pelos professores, mas sim em adequação aos tipos de atividade conduzidos em sala de aula, a saber: leitura e análise linguística.

Este resultado, além de dar conta da presente investigação, apresenta um direcionamento para outra questão de pesquisa a ser por nós investigada. Se temos atividade dos dois tipos citados, interessa-nos agora analisar que conhecimentos são mobilizados pelo professor de língua portuguesa em sua ação docente.

Esperamos, com este movimento de pesquisa, contribuir para visão mais ampla sobre o uso dos recursos em sala de aula, além de tornar mais visível no campo de estudos, pesquisa e produção da linguagem os problemas atrelados a eles.

Referências

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. Informação e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 3, set/dez, 2004, p. 9-16.



BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A., CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. São Paulo: Hemus, 1979.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão (et al). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990. Dis-



ponível em < <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em: 21 de julho de 2023.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, J. P. **Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação**. São Paulo: Atlas, 1985.


ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANT'ANNA, I. M.; SANT'ANNA, V. M. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** São Paulo: Vozes, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 211-228.





5. A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL NA EAD: SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA

Lilian Soares de Figueiredo Luz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas — IFAL

<https://orcid.org/0000-0002-3913-6904>

Introdução

Para discutirmos sobre a construção identitária do/a professor/a em formação inicial na EaD, é necessário entendermos que o conceito de identidade situado hoje no contexto da contemporaneidade se caracteriza pela fricção mais acirrada entre a solidez da modernidade e fluidez do contexto social da atualidade.

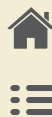
Autores como Bauman (2001), Hall (2006; 2014), Moita Lopes e Fabrício (2002) entendem que a construção identitária apresenta um aspecto de complexidade, em virtude das constantes mudanças sociais, éticas, políticas e culturais da sociedade, uma vez que o sujeito é constituído socialmente e “o próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é convívio mais profundo” (Bakhtin, 2011, p. 341).



Assim, reportando essas discussões para as reflexões sobre as identidades docentes, podemos observar que a profissão do/a professor/a está intimamente atrelada ao reconhecimento dessa profissão e seu papel social em um dado contexto sócio-histórico (Pimenta, 2012; Nóvoa, 2013). Há, portanto, no fazer pedagógico, uma articulação entre o social e o individual, uma vez que, de acordo com Tardif (2014, p. 218), a noção do saber docente está “ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão”, apontando para uma intrínseca relação entre as dimensões pessoais, identitárias, experienciais e profissionais.

Entendemos que tais reflexões nos impulsionam a repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação profissional docente. Seguindo os pressupostos das pesquisas em Linguística Aplicada (Moita Lopes; 2006; Fabrício, 2006; Souto Maior, 2022), nosso objetivo, neste estudo¹⁶, mais especificamente, é investigar como se dá o processo de formação do/a aluno/a de licenciatura em EaD e como esse processo nos demonstra as identidades em construção. Para esse fim, propomos para os/a participantes da pesquisa (alunos/as do curso de Licenciatura em Letras/Português – IFAL) a construção de um ambiente virtual de uma disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de propiciar a esses/as licenciandos/as um debruçar-se sobre o planejamento de uma disciplina virtual, a linguagem empregada, a escolha dos gêneros do ambiente Moodle e as

16 Os dados analisados foram construídos em pesquisa realizada pela autora deste artigo em tese doutoral (Luz, 2024).



atividades de avaliação, como um momento para a reflexão sobre a ação pedagógica desse/a aluno/a como futuro/a professor/a da modalidade a distância, por meio da interação, reorganização e ressignificação dos saberes docentes (Pimenta, 2006) para essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, acreditamos que a formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem, além da relação entre as dimensões de tempo, espaço e comunicação, demanda uma mediação dialógica que denominamos implicada, visto que as interações estabelecidas durante as práticas linguístico-discursivas são construídas pelos entrelaçamentos de sentidos que os/as alunos/as constroem e podem ser refletidas em sua futura prática docente, visando à ética profissional e à promoção de uma aprendizagem crítica.

Para a discussão sobre as práticas linguístico-discursivas supracitadas, trazemos a inegável importância dos estudos bakhtinianos acerca dos conceitos de língua/linguagem e da noção de gênero, uma vez que considerar a dimensão discursiva dessas práticas significa assumir a concepção de língua em sua integridade concreta e viva a partir das mais variadas relações sociais estabelecidas no fluxo das esferas das atividades humanas. O que dá a essas práticas ou enunciados o caráter dialógico (Bakhtin, 2011; 2014).

Assumimos como pressupostos metodológicos a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (Triviños, 1987, André, 1995), baseada no método de pesquisa-ação (Barbier, 2004; André, 1995), por haver uma preocupação em proporcionar aos sujeitos envolvidos um mergulho na própria realidade, a fim de conhecê-la mais adequadamente e, a partir daí, poder transformá-la. Utilizamos como registros



de dados foram: a) um recorte das consígnias¹⁷ produzidas no ambiente de cada disciplina-piloto construída pelos/as alunos/as do curso de Letras EaD/IFAL (outubro e novembro de 2020) como atividade na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II; e b) um questionário semiaberto aplicado no final da atividade como avaliação do processo de construção da disciplina.

Para as discussões sobre a construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na EaD, refletiremos inicialmente sobre conceito e características da identidade, em seguida, destacaremos o papel dos saberes docentes, das práticas pedagógicas e da mediação dialógica implicada para essa construção. Por fim, apresentaremos uma análise da interface entre consígnias e respostas ao questionário de uma participante da pesquisa.

A construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na EaD: saberes e práticas pedagógicas

A construção identitária dos/as alunos/as em formação inicial docente na modalidade a distância no contexto da contemporaneidade está intimamente relacionada aos aspectos de incompletude e indeterminação, advindos das transformações globais nas esferas econômicas, políticas, culturais, sociais e tecnológicas as

17 A palavra consígnia é de origem francesa e significa orientação para determinada atividade. É um termo usado pela equipe educacional dos cursos de graduação da EaD/IFAL para fazer referência aos enunciados de abertura das disciplinas e das atividades, funcionando assim como a “voz” do/a docente no ambiente virtual de aprendizagem como forma de interação e orientação entre professores/as-alunos/as (Luz, 2017).



quais nos provocaram uma ressignificação das noções de espaço, tempo e presencialidade.

Para Bauman (2001; 2005), as identidades parecem fixas e sólidas quando vistas de relance, mas quando penetramos na experiência biográfica de cada sujeito, percebemos a fluidez e incompletude dos processos de identificação e de como o sujeito enxerga o mundo, em virtude dos aspectos de instabilidade, contingência e transformações próprios do ser humano e das relações sociais estabelecidas numa sociedade globalizada.

Sobre esse caráter instável da identidade, Hall (2006) salienta que não é adequado falar em identidade, mas em multiplicidade de identificações, uma vez que, nos diversos contextos sociais em que somos inseridos, somos chamados, ao menos temporariamente, a nos identificar, a ocupar lugares e a assumir posições sociais, econômicas, políticas e culturais. Desse modo, podemos dizer que a consciência identitária nos instiga a, por meio da relação com o outro, nos questionar sobre quem somos e sobre que lugar ocupamos.

Seguindo essa perspectiva, consideramos essencial para a nossa reflexão trazer também o conceito de língua/linguagem bakhtiniano, que apresenta a alteridade como aspecto basilar para a constituição do sujeito e, portanto, para a construção identitária, visto que os sujeitos constroem essas relações através da linguagem e suas significações (Bakhtin, 2015).

Nesse viés argumentativo, reportamo-nos à construção identitária docente que também acompanha as transformações sociais e tecnológicas, já que se constitui



no contexto histórico em que está inserida. Desse modo, o caráter cambiante e dinâmico da profissão docente traz implicações para a construção identitária desse/a profissional, dada a necessidade de responder às demandas requeridas pelo contexto educacional e momento histórico por ser um sujeito situado historicamente (Pimenta, 2012).

Para Nóvoa (2013), a identidade docente é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de ser e de estar na profissão, apontando assim os aspectos pessoal e social e a natureza contingente dessa profissão, pois esse “processo constitutivo necessita de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2013, p. 16). Desse modo, se relacionarmos ao contexto da educação a distância, podemos dizer que a constituição identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na EaD se dá a partir da

da significação social dessa profissão numa época em que a tecnologia está em evidência, da revisão das fronteiras entre a modalidade presencial (representante das tradições) e a modalidade a distância (caracterizada pelo aspecto emergente e virtual). Pode ser construída também através do significado que cada professor/a atribui à sua prática docente a partir de suas crenças e valores. (Luz, 2017, p. 35)

Esses aspectos implicam pensar que essa construção no contexto virtual provoca uma ressignificação das características do/a docente que agora precisa aprender a trabalhar de forma coletiva e colaborativa (Schlemmer, 2008; Moore, 2008), em virtude das demandas tecnológicas digi-



tais e virtuais do ambiente da EaD para superar o distanciamento espaço-temporal e de interação a fim de promover uma formação crítica e reflexiva. Isso implica também, segundo Luz (2024, p. 105), “considerar os diferentes espaços tempos simultâneos (pessoal, doméstico, familiar, afetivo, profissional, educacional) em que estão inseridos a maioria dos/as alunos/as da EaD”.

Todo esse processo de construção da prática pedagógica mobiliza saberes docentes necessários para a atuação na sala de aula virtual. De acordo com Tardif (2014), o saber ensinar, fundamentado na ação, é de natureza plural por ser constituído pelas dimensões pessoal, social e profissional dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Desse modo, segundo o autor, o/a docente ao construir sua prática pedagógica lança mão de saberes, tais como: a) da sua **formação profissional** que são saberes transmitidos pelas instituições formadoras e têm como finalidade a articulação entre a teoria e a prática docente; b) **pedagógicos** que são concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (Tardif, 2014, p. 37); c) **curriculares** que correspondem aos conteúdos e metodologias definidos pelas instituições educativas; d) **disciplinares** que são os conteúdos culturais, científicos e sociais transmitidos nos cursos universitários; e e) **experenciais** que correspondem tanto às experiências individuais quanto às coletivas que envolvem a mobilização de conhecimentos adquiridos tanto na sua formação inicial e continuada como também na sua prática cotidiana, ressignificando os outros saberes (pedagógicos, disciplina-



res, curriculares) para se adequarem à realidade vivida em sala de aula.

Sobre essa articulação de saberes, Pimenta (2012, p. 21) salienta que o desafio dos cursos de formação inicial é o de promover “a passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”, contribuindo assim para a sua constituição identitária docente. Relacionando esses desafios ao contexto da EaD, acreditamos que a realidade dessa modalidade exige saberes não só do campo específico do conhecimento referente à área de atuação docente, mas a articulação entre esses saberes com os saberes tecnológicos e digitais. Nesse sentido, é necessário desenvolver nos/as alunos/as em formação inicial uma ressignificação didático-pedagógica para o desenvolvimento dos saberes docentes e para a aprendizagem virtual, considerando as variáveis da Educação a Distância, por meio de atividades que propiciem a esses/as licenciandos/as pensarem com as tecnologias, como preparação para saber lidar com seus/as futuros/as alunos/as que cresceram com as tecnologias digitais e virtuais.

Partindo dessa perspectiva, a proposta da pesquisa em estudo apresenta a possibilidade de, através da construção de uma disciplina no ambiente virtual de aprendizagem, incentivar o/a licenciando/a a refletir sobre a prática pedagógica na EaD e sobre as interações ali requeridas, usando a prática como palco de criação de reflexões teóricas. Ressaltamos também que todo esse processo de ensino aprendizagem no contexto de formação inicial nessa modalidade é construído por meio de interações e mediações dialógicas implicadas (Luz, 2014), ancoradas nos gêneros discursivos



produzidos no ambiente virtual para formar docentes que reflitam sobre como os gêneros virtuais podem auxiliar no ensino de língua materna na sua futura sala de aula virtual.

A mediação dialógica implicada no processo de formação inicial docente

Pensar sobre o aspecto interacional estabelecido entre os sujeitos envolvidos no contexto da Educação a Distância e suas implicações para a construção da prática e saberes docentes através dos diferentes gêneros discursivos do ambiente virtual de aprendizagem pode nos proporcionar um aprofundamento sobre a construção identitária docente (Souto Maior e Luz, 2019) no contexto da formação inicial.

Com base na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011), a qual defende que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, queremos destacar que a categoria mediação dialógica implicada surgiu e foi sendo construída no decorrer do processo de produção discursiva dessa pesquisa em questão, em virtude da natureza desse estudo, situado no campo da LA (Fabrício, 2006, Moita Lopes, 2006, Souto Maior, 2022) e da pesquisa-ação (Flick, 2009, Barbier, 2004, André, 1995) que instiga um mergulho na própria realidade, na reflexão sobre essa realidade e, assim, poder transformá-la.

Assim, o conceito de mediação dialógica implicada procede de duas dimensões que estão presentes em contextos interacionais: a) a dialogicidade discursiva de



Bakhtin (2011) que concebe a linguagem como materialização das experiências humanas construídas socialmente e marcadas por posicionamentos axiológicos construídos a partir das relações dialógicas; b) a pesquisa em LA denominada Discursiva ou Implicada, defendida por Souto Maior (2022). Para a autora, os resultados parciais ou finais desse tipo de pesquisa resultam de uma elaboração de discursos impregnados de uma rede de sentidos de mundo que promove “espaços de avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas” (Souto Maior, 2022, p. 516).

Nesse viés argumentativo, a experiência vivenciada na pesquisa em questão a partir da proposta de proporcionar aos/a licenciandos/as a reflexão sobre a prática pedagógica na EaD, por meio da construção de uma disciplina virtual e das interações no AVA estabelecidas nas consígnias produzidas pelos/as discentes, não constitui uma mediação somente para o ensino aprendizagem no sentido de promover um saber disciplinar, mas também para a possibilidade de esse/a aluno/a, a partir dessas experiências, poder assumir uma mediação dialógica em sua atuação docente futura e, por isso, é implicada e também voltada para a dialogicidade.

Entendemos, desse modo, que a mediação dialógica implicada possibilita a mobilização e articulação da pluralidade de saberes necessária para a prática docente (Tardif, 2014). Há, nesse processo, uma articulação entre o saber da experiência (construção da disciplina), o saber didático-pedagógico e o saber disciplinar (conteúdos, estratégias, metodologias, atividades e avaliações escolhidas). Temos



assim o próprio conteúdo concebido a partir da interação, a qual se faz presente desde o início da formação até a práxis em sala de aula.

Mediação dialógica implicada, saberes e prática pedagógica na constituição identitária do/a aluno/a em formação inicial docente: uma análise

Essa seção visa analisar a interface entre as práticas linguístico-discursivas das consígnias da aluna Clarice¹⁸ no ambiente virtual e de suas respostas aos questionários semiabertos, uma vez que essas materialidades discursivas nos permitem refletir sobre a relação existente entre a concepção de ensino de língua portuguesa e a construção das ações pedagógicas escolhidas, bem como sobre os indícios identitários presentes nessas práticas. Selecionamos, para essa análise, a consígnia da segunda semana da disciplina-piloto da aluna supracitada:



¹⁸ Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos/as envolvidos/as na pesquisa

Que maravilha podermos estar, nestas semanas, mergulhando nas maravilhas dos textos da nossa língua interiorana. A cultura do Brasil é tão imensa que transcende o nosso imaginário.

Aí estão os causos para nos mostrar o quão criativos e fantasiosos somos, quando se trata de contar bem contada uma história de mentira bem intencionada, aquela que é para entreter o ouvinte.

Esta semana teremos duas tarefas, as duas igualmente desafiadoras e agradáveis. Primeiro, uma produção coletiva de texto - um caso de malassombro daqueles assustadores. Um vai completando o que o outro escreveu, até termos uma história incrível, combinado? Antes de dar a contribuição, é imprescindível que seja feita a leitura do que já foi postado, pois só assim será possível uma construção coerente e coesa.

Na segunda atividade, é hora de se levantarem das suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular. Pergunte ao avô, a avó, a um vizinho velhinho e de boa memória, o que eles têm a dizer sobre os malassombros, lobisomens e outras histórias de arrepiar os cabelos.

Feito isto, é hora de anotarem tudo o que escutaram, organizando um texto que valerá como atividade para esta segunda semana.

Por fim, no encontro que encerrará essas semanas, vocês me contarão as suas próprias histórias arrepiantes, que sabem desde crianças. Prestem atenção ao tom de voz, pois ele é preponderante para que, quem os escute, queira que a história jamais termine. Divirtam-se! Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

A licencianda organiza sua segunda semana apresentando e incentivando a importância da cultura brasileira a partir dos trechos “mergulhando nas maravilhas dos textos da nossa língua interiorana” e “a cultura do Brasil é tão imensa que transcende o nosso imaginário, além de exaltar a criatividade do nosso povo brasileiro representada no



gênero causo (o quão criativos e fantasiosos somos). Destacamos aqui a forma singular de conceituar esse gênero “quando se trata de contar bem contada uma história de mentira bem intencionada” e dizer sua finalidade, utilizando-se também dessa criatividade tão exaltada: “aquele que é para entreter o ouvinte”.

Pontuamos também a excelente organização e escolha das atividades dessa semana, que, como a licencianda as caracterizou, são “desafiadoras e agradáveis”: 1) uma produção coletiva de um causo; 2) pesquisa sobre o gênero em questão que proporciona a interação entre parentes e vizinhos e a valorização do imaginário coletivo e cultura regional; 3) produção individual; 4) contação de causo, como atividade que desenvolve a expressão oral. São ações pedagógicas que apresentam uma perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2014), que mediadas pela orientação da licencianda implicam uma formação e educação cidadã para seu/sua futuro/a aluno/a, pois promove uma participação ativa desse/a discente através de pesquisa, produção individual e coletiva e interação entre gerações, tendo como pano de fundo a cultura local e também global.

Nesse sentido, percebemos haver, na construção dessa prática pedagógica, uma mediação dialógica implicada por propiciar uma articulação entre o processo de formação e mobilização de saberes para a elaboração de sua aula virtual voltada para o processo de produção de saberes sociais. São ações como essas que contribuem para a construção identitária docente.



No terceiro parágrafo, a aluna apresenta duas atividades para a semana. A primeira foi a construção de uma wiki como gênero que proporciona uma produção coletiva. Se o saber ensinar está ligado a fazer escolhas mediante as interações estabelecidas com os/as alunos/as, a partir de uma pluralidade de saberes que são acionados para validar suas ações (Tardif, 2014), destacamos a forma descontraída e incentivadora da licencianda ao explicar o gênero wiki, evidenciando o que ele tem de mais relevante que é a construção de um texto partilhadamente, ao fazer interpelações criativas, uma escolha vocabular adequada à temática do estudo da semana (“um malassombro daqueles assustadores”) e ao público alvo, alunos/as da EJA (“um vai completando o outro até termos uma história incrível”).

Outro ponto é a escolha de uma produção coletiva de um caso antes da produção individual, que estimula a troca de conhecimentos e a interação entre os/as discentes/as, proporcionando, assim, uma atitude responsiva ativa e um grau de ativismo na compreensão e produção textual através das trocas ali apresentadas.

Podemos perceber, nessa segunda ação pedagógica, a mobilização dos saberes da experiência, no contexto da formação acadêmica da licencianda, na forma como ela apresenta o conceito do que é a pesquisa de maneira mais informal e menos acadêmica, por já ter uma certa experiência com o público da EJA na modalidade presencial, pois a licencianda optou pela expressão “é hora de se levantarem das suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular”, uma forma divertida, simples e provocativa para explicar a ação de pesquisar que foi sugerida, tornando uma



tarefa que poderia ser vista apenas como uma atividade a ser cumprida academicamente em uma atividade prazerosa e com significado, por proporcionar a interação entre gerações, parentes e vizinhos, bem como a valorização dessa voz popular que representa também o imaginário coletivo e a cultura regional. Para esse fim, ela escolheu a expressão como “um vizinho velhinho e de boa memória” e “histórias de arrepiar os cabelos”.

Entendemos aqui que a Clarice considera a compreensão do gênero estudado construída num contínuo a partir de ações significativas, como uma pesquisa não em livros, ou consulta na internet, mas na interação com outras pessoas, o que vai proporcionar aos/à alunos/as, além do saber disciplinar, o saber cultural, o respeito à voz dos mais velhos, a capacidade de organizar as informações orais adquiridas nesse contato em um texto escrito. São saberes advindos de uma mediação dialógica implicada em prol de uma educação cidadã.

Nos processos de formação inicial, segundo Pimenta (2012), para que o/a docente tenha uma prática reflexiva e crítica é necessário criar situações que façam com que o/a professor/a tenha consciência sobre a própria prática. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade de construção de uma disciplina virtual propiciou a Clarice esse olhar para a articulação entre saberes teóricos (os fundamentos de uma pesquisa) e práticos (a escolha de atividades com características de uma pesquisa).

Nesse sentido, a organização das ações pedagógicas para a sala de aula virtual, desenvolvidas pela licencianda,



por meio de uma mediação dialógica implicada, revela-nos um comprometimento em apresentar para os/as alunos/as atividades e orientações significativas, ao possibilitar a oportunidade de: a) entrar em contato de forma mais detalhada com um gênero que para muitos era desconhecido e que não fazia parte de seu contexto social; b) refletir sobre a linguagem empregada nesses textos; c) fazer uma pesquisa a partir da interação com outras pessoas; d) produzir um texto coletivo; e) e fazer um retextualização como produção individual, por meio da utilização dos gêneros e recursos da plataforma virtual de aprendizagem.

Assim, a preocupação com a linguagem empregada para estabelecer a interação, bem como as ações escolhidas para a mobilização de saberes teóricos e práticos, principalmente no ensino a distância para uma turma de EJA constituem um traço identitário da licencianda, ratificado em seu dizer ao refletir sobre as disciplinas que para ela despertou a reflexão sobre a prática docente na EaD:

A disciplina de Didática Geral cumpriu esse papel de provocar reflexão em nós, enquanto licenciandos, nos fazendo pensar sobre o papel do professor como um dos responsáveis pelo processo educacional, cientes de sermos cidadãos críticos cuja missão é, também, contribuir para a formação de outros cidadãos críticos. (Resposta da aluna Clarice à 5ª pergunta do questionário).

A fala da Clarice destaca o papel do/a professor/a como um dos responsáveis pelo desenvolvimento do ensino aprendizagem. Essa responsabilidade foi construída



ao longo de sua formação, capaz de propiciar a formação de cidadãos/ãs críticos/as cuja missão pode reverberar na formação de outros/as cidadão/ãs críticos/as (futuros/as alunos/a). Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela licencianda na sua prática pedagógica apresentada na sua disciplina-piloto demonstram construtos identitários ancorados em uma mediação dialógica implicada, pois considerando as especificidades do público alvo e a aprendizagem virtual a partir das atividades, houve uma preocupação em propiciar a articulação entre teoria e prática, a interação entre professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a, aluno/a e comunidade externa, ações que extrapolam os muros da sala de aula, atribuindo significado ao que se propunha estudar e promovendo uma valorização e consciência cultural.

Considerações finais

Acreditamos que pesquisas como essas instigam a pensar em novas formas de atuação em sala de aula virtual, mostrando assim uma significativa contribuição para ações socialmente implicadas (Souto Maior, 2022) dentro da perspectiva da LA contemporânea a qual enfatiza os processos de produção discursiva (Moita Lopes, 2006) e que “está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido” (Fabrício, 2006, p. 60- 61).

Para a realização da atividade de construção da disciplina-piloto, adotamos a noção de mediação dialógica implicada (Luz, 2024) cujo objetivo é promover, através das interações produzidas nesse contexto, uma construção sis-



temática entre conteúdos, aspectos didático-pedagógicos e engajamento, pois é um saber concebido pela experiência, pelo saber didático-pedagógico e do próprio conteúdo, bem como pelas interações produzidas por meio da construção de um ambiente virtual de uma disciplina-piloto.

Nessa perspectiva, tanto nas consígnias quanto nas respostas aos questionários podemos observar uma preocupação em construir uma ação docente da licencianda voltada para se evitar que o AVA seja somente uma relação de atividades e materiais de estudos, mas para uma aprendizagem crítica e reflexiva. Percebemos também uma resignificação do papel do/a professor/a, visando, por recursos e estratégias interacionais acima apresentadas, à construção de subjetividades mais simétricas em relação ao/à aluno/a (Luz, 2017).

Nesse sentido, seguindo os passos de uma pesquisa-ação (Barbier, 2004, André, 1995) que visa refletir sobre aspectos político-sociais, aqui representados pela preocupação em proporcionar aos/às participantes um mergulho na realidade da atuação docente na modalidade a distância, entendemos que levar o/a licenciando/a a pensar no plano de aula, nos gêneros discursivos do AVA, na linguagem empregada, nas interações para atingir os objetivos propostos por meio da construção de disciplina-piloto de Língua Portuguesa no ambiente virtual é promover, através da mediação dialógica implicada, uma formação inicial docente crítico-reflexiva a partir de uma (re)significação da relação teoria/prática e dos saberes docentes. São aspectos e ações importantes que compõem o fluxo identitário desses/as alunos/as em formação inicial docente.



Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAKHTIN M. M. e VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. [1ª edição 1929].

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. [Trad. Plínio Dentzien]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BAKHTIN M. M. e VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. [1ª edição 1929].

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. São Paulo: Líber, 2004.

BAUMAN. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. [Trad. Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em narrativas contemporâneas. **Vere-das**, Ver. Est. Ling. Juiz de Fora. V. 06. n° 2 p. 11-29. jul/dez. 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In. MOITA LOPES, L. P. Da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FREITAS. M. P. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção do conhecimento. In. FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro]. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002. MOITA LOPES, L. P. Da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. Tradução de Wilson Azevedo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, v. 1, 2002, p. 01- 14.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: S.G. PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, Santa Catarina: v.3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

LUZ, L.S.F. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes**: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

LUZ, L.S.F. **Mediação dialógica implicada e a constituição identitária do/a professor/a em formação inicial docente na modalidade a distância**: um estudo interpretativo das práticas linguístico-discursivas em ambientes virtuais de aprendizagem. 2024, 287f. Tese (doutorado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integradora. São Paulo: Thomson Learning, 2008.



NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009.


SOUTO MAIOR, R. C.; LUZ, L. S. F. Identidades Docentes e a Ética Discursiva nas Interações Sugeridas nas Consígnias de Abertura no Contexto da Educação a Distância. **Calidoscópico** – v.17, n. 2, maio-agosto 2019.

SOUTO MAIOR, R.C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. **A linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p. 526-552. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/a-linguistica-aplicada-no-ensino-e-aprendizagem-e-nos-estudos-discursivos/> Acesso em: junh. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A.N.S. 1987. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 176 p.





6. *ETHOS* DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSUASÃO, BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO

Romildo Barros da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas — IFAL
<https://orcid.org/0000-0002-3482-2577>

Silvio Nunes da Silva Júnior
Universidade de Pernambuco — UPE
<https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>



Considerações iniciais

Este capítulo elucida alguns aspectos da constituição do *ethos* docente das professoras e dos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do estado de Alagoas. Há, para além da análise do *ethos* docente, uma assimilação dos pressupostos da BNCC e, também, dos documentos legais que regem o Plano de Cargos e Carreiras de Alagoas (Lei 9.125-Seduc-AL). No atual estágio da pesquisa, selecionamos os dados de um dos participantes e 3 respostas da sua entrevista. Assim, por meio desses dados, foram apresentados os cenários dessa constituição do *ethos*, o que gerou reflexões sobre o que esses atributos revelam sobre a

profissão docente e como essas novas propostas curriculares afetam a imagem retórica docente (*ethos*).

Os textos das entrevistas apresentam projeções das imagens retóricas dos professores que atuam em turmas de ensino médio na rede estadual alagoana. Contudo, ao comparar o que preconiza o aparato legal/curricular, com o discurso docente, nota-se que o *ethos* desses professores e professoras está em constante reinvenção, provocando emoções múltiplas nos professores, inclusive levando ao adoecimento docente em virtude das novas propostas curriculares constantes, como a diversificação curricular do Novo Ensino Médio. Desse modo, em um cenário de instabilidade curricular, professoras e professores tentam inovar nas suas práticas com aulas e propostas persuasivas de ensino. No entanto, essas práticas revelam, mais uma vez, a indefinição da sua imagem retórica (*ethos* docente).

Como base teórica, foram discutidos os pressupostos de Aristóteles (2011), Meyer (2007) e Bakhtin (2003), Faria e Silva (2012), Santos e Silva (2023), Silva Júnior (2021) e (2023). O estudo pontua como o *ethos* do professor de LP pode ser projetivo e efetivo, além de esclarecer como os professores inovam nas suas aulas de modo a atender às projeções de *ethos* advindas dos documentos, dos estudantes e, também, da comunidade escolar.

Na atual fase da pesquisa, fez-se a aplicação das entrevistas, oficinas integrativas com mestrandos e, também, oficinas formativas na escola campo (Escola Pedro Joaquim de Jesus). Nesse sentido, criou-se um espaço para compartilhar as diferentes visões sobre o *ethos* docente e, ainda,



um meio de promover a socialização de práticas de ensino criativas no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Assim, o referido estudo promove reflexão e ação sobre as propostas de ensino e aprendizagem de língua/linguagem.

Ethos docente

Antes de entrar em sala de aula, as professoras e os professores possuem uma imagem discursiva/retórica/social atribuída pela instituição de ensino, pelos estudantes e pela sociedade. Essa imagem prévia representa o *ethos* projetivo (Meyer, 2007), sustentado por critérios históricos, estéticos e, até, estereótipos. Essas diferentes atribuições/desejos que o trabalho docente carrega é uma versão do seu *ethos* (caráter/imagem retórica) produzida por um terceiro. Assim, o *ethos* docente é toda imagem discursiva vinculada aos professores e professoras que, mesmo sem pronunciar palavra alguma, a possuem pelo simples fato de exercer a docência.

É exatamente a imagem retórica implícita dos professores, como defendem Santos e Silva (2023). Ademais, ao produzirem discursos múltiplos, o *ethos* projetado pode ou não ser efetivado, gerando assim a constituição do *ethos* do professor. Com o *ethos* efetivo validado pelo seu discurso, cabe recorrer à análise retórica e discursiva sobre os elementos que estruturam essa imagem docente. A partir dessas constituições, as análises aqui apresentadas mostram o contexto sócio-discursivo dessas imagens retóricas docentes (*ethos*).



Entrevista, identidades e *ethos* docente

Alguns estudos, como o de Faria e Silva (2012) analisam as narrativas de professores e, por meio dessas narrativas, ocorre a constituição do *ethos* e a significação discursiva. Esse fenômeno também está presente nas entrevistas realizadas nesta investigação. Tanto no referido estudo das professoras quanto na presente pesquisa, serão discutidos os conceitos de *ethos* na origem retórica e, passando os estudos recentes, alinhados aos documentos educacionais — BNCC e outras que formulam sistematicamente o *ethos* docente.

Reconhecemos o aspecto interdisciplinar, transdisciplinar e, até, indisciplinar da Linguística Aplicada (Coracini, 2003), o que favorece os múltiplos vínculos teóricos, a exemplo da análise do *ethos* com os estudos discursivos de base retórica. Assim, ao enveredar no campo retórico, os discursos tratam de problemáticas reais que causam impacto social (ensino-aprendizagem de língua).

Diante disso, ao investigar as diferentes concepções sobre a imagem retórica docente, a pesquisa enaltece as práticas de ensino inovadoras e responsivas. Essas atividades docentes somente representam parte do *ethos* dos professores. Evidentemente, os conceitos de *ethos* e identidade, ocasionalmente, aparentam ser intercambiáveis, contudo, considerando Telles (2004), cabe ressaltar que:

a identidade [docente] é múltipla, diferenciada e dinâmica. Ela se produz em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). [...] Por fim, a questão da identidade se



resume em um conjunto de elementos que são referenciais para a prática do professor, sejam eles teóricos, empíricos ou mesmo trazidos pela participante, antes mesmo de ela imaginar-se um dia tornar-se professora. (Telles, 2004, p. 59).

Nessa visão, as identidades estão imersas nos discursos que transitam no contexto escolar. Os professores (re) constroem essas identidades que, conseqüentemente, constituem seu *ethos*. As imagens retóricas presentes nas entrevistas comprovam que suas vivências, práticas docentes e o seu caminho formativo balizam essa constituição do *ethos*.

Faria e Silva (2012) alertam ainda para as expectativas que os entrevistados (participantes da pesquisa), geralmente, criam quando estão conscientes que, a partir daquele momento, com a coleta de dados, haverá a construção de uma imagem sobre a sua prática e, conseqüentemente, das subpartes do seu *ethos*.

Essa imagem autodescrita pelos professores considera as expectativas da própria comunidade escolar, do conteúdo da pergunta e, também, do *ethos* projetivo/efetivo da/do docente. Para Amossy (2005), o *ethos* é uma construção discursiva advinda do locutor para representar a si mesmo para um auditório, com vistas a argumentar/persuadir esse público. No contexto em análise, os professores de LP visam a conquista dos estudantes, atendendo ao que é supostamente previsto pela comunidade escolar.

Nesse conceito, notam-se as diferentes nuances pelas quais as vozes docentes estão sendo constituídas. O discurso e o fazer docente materializam o *ethos* docente,



principalmente das professoras e dos professores de LP (participantes da pesquisa). No âmbito retórico, considerando Aristóteles (2011), nota-se que o *ethos* não diz respeito ao que era dito sobre o retor anteriormente ao seu discurso, mas, ao contrário, o *ethos* tem sua natureza no discurso em processo de construção. Assim, em outras palavras, o *ethos* retórico está enlaçado na construção discursiva em ato dos interlocutores.

Ao avançar para o escopo linguístico, o *ethos* consegue unir dois aspectos, como aponta Maingueneau (1997), visto que essa categoria retórica é bidimensional, alinhando caráter e corporalidade. Logicamente, esse caráter parte de uma construção prévia de determinado público. Nessas construções são percebidas a associação de valores anteriores ao momento de fala dos retores, o que Meyer (2007) nomeia de *ethos* projetivo. Na seção seguinte, têm-se alguns aspectos metodológicos e uma análise de 3 fragmentos da pesquisa.

Métodos e análise

Este trabalho apresenta uma das primeiras produções referentes ao projeto de pesquisa intitulado “Constituições de *ethos* do professor de língua portuguesa: elementos persuasivos nos discursos sobre o novo ensino médio”. Nesse estudo, fez-se a submissão, análise e, respectiva, aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em pesquisa do multicampi Garanhuns da Universidade de Pernambuco. Após essa fase inicial, realizamos o levantamento, leitura de artigos na plataforma Scielo e Sucupira que adotassem o mesmo tema



ou que apresentassem relação com a área/tema da pesquisa. As entrevistas foram realizadas em agosto e setembro de 2024 e os dados foram discutidos e analisados.

Nos meses de setembro e novembro realizamos as oficinas de intervenção de prática, com espaço para inferências das constituições do *ethos*. As oficinas seguiram um formato interativo, dando voz para os participantes da pesquisa. Assim, há autonomia e construção discursiva dos próprios professores, exercendo uma atitude responsiva e ativa, como destaca Bakhtin (2003). É, portanto, um diálogo ativo no qual as professoras e os professores produzem os dados da pesquisa e têm a sua voz validada e interpretada, como explica Silva Júnior (2021, p. 36).

Fez-se, portanto, uma análise discursiva, considerando as diferentes vivências educacionais dos participantes de pesquisa (professores de LP). Em razão disso, nas descobertas e sugestões de cada resposta aos questionamentos da entrevista, estávamos possibilitando a criação de dados reais e espontâneos sobre as constituições do *ethos* projetivo e efetivo das/dos docentes da escola pública do interior do estado de Alagoas. Nesse sentido, possibilitamos o uso da língua para formação de um discurso de pesquisa com viés educacional e formativo. A seguir são apresentadas algumas observações iniciais sobre as duas oficinas realizadas durante a presente pesquisa:



Oficina de socialização 1

No dia 12 de setembro de 2024, foi realizada uma oficina para socialização dos dados prévios da pesquisa. Participaram dessa oficina estudantes do mestrado profissional em Linguagens e Letramentos da Universidade de Pernambuco - UPE, campus Garanhuns. No momento de interação com a proposta de reflexão sobre as constituições de *ethos*, a partir de um dos questionamentos da entrevista, os discentes apresentaram algumas inferências/considerações sobre os prováveis valores ou subpartes que integram o *ethos* docente específico.

A partir disso, foi construído o primeiro quadro com as projeções de *ethos* dos professores entrevistados (participantes da pesquisa).

Quadro 1. Projeções de *ethos* docente de LP

ETHOS	CONSTITUINTES
ÚTIL	assertivo; eficiente; estratégico; atualizado; cooperativo;
ESPERANÇOSO	otimista; virtuoso; persistente; positivo; estimulador;
HUMANIZADOR	respeito; polir; transforma; cuidado; empatia;
TENTANTE	esperançoso; insatisfeito; inseguro; frustrado; desacreditado; incapaz;
RESILIENTE	ressignificar; mudanças; adaptar; superação; autocuidado.

Fonte: Dados da pesquisa com discentes do mestrado profissional em Linguagem e Letramentos — UPE - Multicampi Garanhuns.



Notou-se, inicialmente, que os pares “**útil**” e “**tentante**”, ao considerar as caracterizações projetadas pelas/pelos estudantes, aparentam ocupar uma oposição semântica, visto que práticas e comportamentos se desencontram em praticamente todos os aspectos apontados. É evidente que essa interpretação pode divergir de cada ponto de vista observado, visto que as diferentes vivências educativas conduzem a uma interpretação diferenciada.

Além disso, o *ethos* do professor de LP assume-se como um *ethos* atravessado pelos vieses educacionais e curriculares. Desse modo, o professor de LP, a cada novo momento de aula, surge com nova imagem discursiva projetada, na tentativa de atender as demandas institucionais e sociais implicadas em sua prática.

Nota-se, também, que ainda são necessários mais dados para vincular essas constituições prévias de *ethos* com o discurso dos professores. Desse modo, após a análise dos questionamentos da entrevista, serão mapeadas as constituições de *ethos* efetivo das/dos docentes investigados.

Outro ponto de interesse observado na primeira oficina é o vínculo entre a provável constituição do ***ethos docente*** com a noção de **aula criativa**. Esse aspecto da criatividade está inter-relacionado com as vivências particulares de cada grupo de estudantes. Desse modo, muitas vezes, a aula foi criativa apenas para os professores, porém a visão das/dos estudantes entra em colisão com essa definição.

Ao considerar isso, as análises não consideram que as definições apresentadas pelos professores estão completamente validadas com a autodefinição de *ethos* docente



dos participantes da pesquisa, isto é, nem sempre as constituições inferidas pelos estudantes da oficina 1 são fundamentadas ou reforçadas nos discursos dos professores entrevistados. Desse modo, fez-se um panorama das atribuições do *ethos* com base nos dados oralizados na entrevista, de modo a ampliar o aspecto teórico que fundamenta tal atribuição de valor/característica ao docente.

Oficina de socialização 2

No dia 14 de novembro de 2024, foi realizada uma oficina de caráter formativo e prático para os professores da escola campo da pesquisa. A escola em estudo fica localizada na cidade de Teotônio Vilela-AL. Durante essa oficina na Escola Estadual Pedro Joaquim de Jesus, participaram 9 professores, dos quais 3 eram participantes ativos da pesquisa, visto que foram entrevistados previamente para coleta dos dados do questionário.

Desse grupo, todos tiveram experiência ou continuam atuando em turmas com a perspectiva do Novo Ensino Médio. Quatro professores são de Língua Portuguesa, dois de História, dois de Matemática (1 deles é articulador de ensino); e 1 de Educação Física (coordenadora). Nesse cenário, a oficina conseguiu contemplar 3 áreas do conhecimento: Linguagens, Humanas e Matemática. Esse caráter interdisciplinar possibilitou um diálogo que entrecruza olhares e experiências educacionais diversificadas.

Um dado a ser pontuado que faz parte do contexto da pesquisa é que, em um momento anterior à oficina formativa, estava em discussão uma nova proposta de alteração



curricular da rede estadual de ensino no que concerne a carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) e aos Itinerários Formativos (IFs) do ensino médio. Desse modo, mais uma vez, o currículo será modificado nas escolas públicas de ensino médio da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, impactando na alteração do *ethos* docente e, conseqüentemente, nas relações de ensino-aprendizagem.

Essa oficina teve como meta apresentar o tema e os objetivos da pesquisa, bem como compartilhar alguns dos seus resultados prévios. Em um primeiro momento, fez-se uma reflexão com a letra da música “Palavras”, de Cássia Eller, para pontuar como o nosso discurso molda a imagem (*ethos*) que projetamos. Ao mesmo tempo, por meio da letra da canção, fizeram-se alguns questionamentos como: a) O nosso discurso em sala de aula tem sido informativo ou formativo? b) Com o novo ensino médio, as nossas palavras em sala de aula estão ao vento? c) Qual o poder das nossas palavras?

Mostramos o conceito de *ethos* docente com base em Santos e Silva (2023) e o quadro seguinte com base em Valeriano e Silva (2024):



Quadro 2. Percepções do *ethos* docente do NEM

Percepções	Imaginário Social	Ethos Docente
PERCEPÇÃO 1	Professor de excelência	RESPONSÁVEL, RESPEITOSO, ATENTO, ELUCIDATIVO
PERCEPÇÃO 2	Professor bom	COMUNICATIVO, INCENTIVADOR
PERCEPÇÃO 3	Professor ruim	DESORGANIZADO, INTROVERTIDO, INELOQUENTE
PERCEPÇÃO 4	Professor ideal	ATENCIOSO, AMIGÁVEL, COMPREENSIVO
PERCEPÇÃO 5	Melhor professor	COMPREENSIVO, CRIATIVO, AMIGÁVEL, CONFIANTE, PRESTATIVO

Fonte: Valeriano e Silva (2024, p. 6-7)

Após uma breve discussão sobre a diferença entre *ethos* projetivo e efetivo, conforme Meyer (2007), reconhecendo que a imagem construída discursivamente representa o *ethos* projetivo e que, a representação como pessoa diz respeito ao *ethos* efetivo, fez-se uma prática reflexiva em pares com mentoria do pesquisador para produção de cartazes com a constituição do *ethos* efetivo e projetivo dos professores participantes da oficina 2.

O quadro a seguir ilustra os conceitos apresentados pelos grupos de trabalho na oficina de socialização 2 da escola campo:



Quadro 3. *Ethos* efetivo e projetivo da escola campo

GRUPOS	ETHOS EFETIVO	ETHOS PROJETIVO
GRUPO 1	pesquisador; responsável ; incentivador; humanizador ; otimista ;	pessoas perfeitas; sem vícios; não cometem erros (escrita); sabem de tudo ;
GRUPO 2.1	esperançoso ; proativo; rigoroso; intenso;	empático; compreensivo ; estimulador ; dinâmico
GRUPO 2.2	esperançoso ; humanizado ; crítico; criativo; exigente;	estimulador ; revoltado; questionador; eficiente ; invocado.
GRUPO 3	esperançosa ; humanizadora ; estimuladora; compreensiva; segura ; positiva ;	estudiosa; educada; inteligente ; calma; organizada ;
GRUPO 4	eficiente; responsável ; produtivo; preparado .	criativo; seguro; eficiente ; eloquente; alinhado; compreensivo ; proativo; referência positiva.

Fonte: Dados da pesquisa

O grupo 2 separou as descrições do *ethos* projetivo e efetivo, por isso as características do *ethos* docente do quadro anterior aparece de maneira individualizada. Os demais grupos fizeram análises globais, considerando a atuação conjunta e o que cada um enxergava sobre a sua prática docente e a dos colegas do grupo.

Algumas características do *ethos* efetivo são recorrentes, como: **responsável**, **humanizador(a)**, **esperanço-**



so(a), podendo associar otimista com positiva e, também, os pares “**preparado**” e “**segura**”. Isso comprova uma ancoragem no discurso da formação, nos dados socializados e comentados em momento anterior à produção coletiva da autoanálise dos constituintes do *ethos* docente.

Do mesmo modo, há recorrência de aspectos do *ethos* projetivo, como: **compreensivo**, **estimulador** e **eficiente**, além de possibilitar a assimilação entre as pessoas que sabem de tudo com pessoas **inteligentes**. Tudo isso compõe parte da projeção do *ethos* docente da escola em estudo. Logicamente, esse recorte pode ser percebido em outras realidades distintas das observadas.

Análises

Essa análise inicial investiga dados sobre a constituição do *ethos* efetivo de um dos participantes da pesquisa, de modo a conectar as várias descrições inferidas nas oficinas 1 e 2 com a autodescrição do próprio participante (P1), isto é, considerar que seu *ethos* docente seja “útil”.



Fragmento 1 - Professor útil

13. Como as mudanças do Novo Ensino Médio influenciam a sua prática docente?

P1 - hoje **negativamente** pelo fator percentual de aulas, principalmente porque o tempo destinado dessa formatação atua é mal adaptado. Porém acredito que nós temos então a mesma mesma quantidade de conteúdo de objetos de conhecimento... Isso faz com que o **professor, por exemplo, ele tenha menos tempo para fazer uma correção...** tempo para fazer apontamentos... ele vai ter que filtrar os conteúdos diminuir o seu.. Exige uma abordagem muito mais objetiva... /.../ considerando que os objetos do conhecimento o modelo de de provar dos vestibulares não mudou então se o modelo e o modo de cobrar não mudou metodologia e essa metodologia exigindo uma síntese vai exigir mais **maturidade do estudante** vai exigir do **professor uma capacidade de filtro** ainda maior /.../ não há possibilidade humana matemática de sala de aula ele aplica um dois três quatro trechos por exemplo em um bimestre número de aulas e ele teria esse tempo necessário para fazer as correções de apontamento então carga **horária inviável e é realmente negativo...**

E1 - fale sobre a questão dos 50% da carga horária... no caso você leciona o segundo e terceiro ano é isso? Você comentou que houve uma redução de 50%? Você pode explicar melhor?

P1 - maior ponto negativo mas ainda sobre o ensino médio né o novo ensino médio das chamadas **trilhas de aprofundamento curricular** não sei se mantêm esse contribuem para aprendizagem da língua linguagem /.../ pedagogicamente falando a resposta não os componentes das **trilhas** eles servem para abrir um **leque de possibilidades** porém ele **não é eficaz** no seu uso em seu uso porque o **professor não consegue objetivo e usual** para o estudante ao final do ensino médio...

/.../ **não estamos tendo frutos proveitosos** /.../ nos **componentes eles não atingem o objetivo** que veio liberou a propostas pelo ensino médio a partir dessas Trilhas e seus respectivos componentes.. ((seria bom se)) tivesse uma apropriação do professor também em relação à vida.. o **professor fica sem acreditar** e também não consegue não é por aí a **confiança** necessária para os finalidade do componente...

Fonte: Dados da pesquisa.



Nesse fragmento, percebemos o incentivo por parte do entrevistador para o professor participante explicar mais sobre o Novo Ensino Médio (NEM). Além disso, de modo geral, o professor 1 **discorda** da aplicação do **novo ensino médio** e aponta os efeitos de **insegurança** e de não **apropriação** docente no que diz respeito aos componentes das trilhas de aprofundamento.

Destacamos que os comentários apontados pelo participante estão justificados pelas seguintes descrições:

- a) o novo ensino médio influencia negativamente a prática docente;
- b) o estudante deve ter muita maturidade para aproveitar o NEM;
- c) não há tempo para a correção de tarefas pelo professor;
- d) as trilhas e aprofundamentos não geram bons frutos para a formação dos estudantes;
- e) não há apropriação dos conhecimentos nem confiança por parte dos professores ao ensinar aos moldes no NEM.

Todos esses pontos revelam que, na constituição do **ethos útil**, há dificuldades de percurso, uma vez que o professor não consegue efetivamente ser “estratégico”, “eficiente” e “assertivo”, como fora pontuado na oficina 1. Há, pelo contrário, um **currículo** que impede a **inventividade** e criatividade docente, visto que fragmenta o tempo de atuação da disciplina de Língua Portuguesa em variados componentes, como explica o participante 1.



Fragmento 2 - Professor útil

18. Quais as contribuições reais da BNCC para a prática de ensino de Língua Portuguesa?

P1 - um ponto inicial eu tenho agora uma base... eu tenho agora unidades e competências campos de atuação então eu acredito que o mais efetivo a parte vai contribuir isso historicamente será realmente um **ponto de partida** está pronta apesar de ser base ela está **pronta**. Apesar de que considerando que o texto tem que ser assim apesar de perceber que tem habilidades que comportam exatamente tal gênero mas se aplica para vários outros gêneros a partir desse ponto eu acredito que ele é que a **base ela é benéfica** mas acredito que **ela é limitada** quando questão de **carga horária** ela não dialoga. Ou quando ela não tem uma previsibilidade de alteração por exemplo em **currículos locais** há previsibilidade e a base por sinal talvez não tenho a previsibilidade de representantes da própria classe por esse motivo acredito que a base ela **precisa** ter um parâmetro **de atualização** já /.../

Fonte: Dados da pesquisa



Nesse segundo fragmento, nota-se a construção de um *ethos* efetivo por parte do participante 1. Esse *ethos* efetivo (Meyer, 2007) está associado ao caráter de ser um professor pesquisador que sempre está **atualizado** e preocupado com uma devolutiva para seus estudantes. Assim, ao considerar esse segundo fragmento, há um *ethos* útil que considera que a Base Nacional Comum Curricular é:

- a) ponto de partida;
- b) aponta competências e habilidades;
- c) é um texto pronto, porém limitado;
- e) é benéfica, mas não dialoga com os currículos locais;

f) não apresenta uma carga horária compatível e precisa de atualização.

Fragmento 3 - Professor útil

19. Comente sobre uma aula criativa ministrada por você.

P1 - criativa criativa foi quando em 2018 meu segundo ano de sala de aula percebi que alguém usava o aplicativo **Quiz** /.../ mas **não tinha internet** da escola casa do **próprio celular** você poderia usar e ela disse que sim... ela autorizou o uso e em casa eu fiz algumas questões... Escolhi um gênero o **gênero música** levei músicas e a parte das músicas imprimi as letras de 3 que os recordes montei as **questões todas originais** com base em descritores descritores do pulseira da Matriz SAEB coloquei as questões do quiz 2018... Ao chegar na sala eu percebi que eu tinha 20 em torno de 25 27 alunos nessa aula então marcou muito porque eu lembro mais ou menos idade até da disposição da sala eu peguei uma **TV** uma TV de 42 polegadas então eu coloquei a tv sobre o birô **coloquei a turma encostei todos os estudantes do lado do roteador** porque chegava a um ponto do sinal aparecendo no visor de células do **tablet** tablet então ficar em média de dois por tablet estudantes ali **escutaram a música na TV** passam da letra e atenção enquanto eles liam a letra e em seguida nós fizemos aplicação do **quiz** e eu acredito que foi uma aula muito criativa porque foram dentro das condições ofertadas..../

Fonte: Dados da pesquisa

Do último fragmento analisado, o professor 1 mostra uma das suas aulas criativas, validando muitos caracteres do seu *ethos*, inclusive alguns apontados na oficina 1, como eficiente, estratégico, atualizado e, também, na oficina 2: eficiente, produtivo (*ethos* efetivo) e criativo, eficiente e proativo (*ethos* projetivo). Esse recorte da segunda oficina foi muito importante porque esses valores foram descritos pelo próprio professor participante da pesquisa.



Outro ponto de interesse é essa mescla entre o *ethos* efetivo e projetivo apresentarem o caráter de eficiente, o que evidencia esse ir e vir da formação da imagem docente do professor de LP. Além disso, os valores e a imagem retórica apresentada pelo professor participante está ancorada na Lei 9.125/2023 que estabelece as atribuições do professor na rede estadual de ensino de Alagoas, especificamente os seguintes pontos: a) Planeja e ministra aulas nos dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao **planejamento**, à **avaliação** e ao desenvolvimento profissional; b) Participa de **estudos** e **pesquisas** em sua área de atuação.

Diante disso, nota-se o quanto o professor busca mecanismos de pesquisa e estudo para promoverem aulas criativas/persuasivas e, ao mesmo tempo, atender as demandas que a sociedade exige. Além disso, no plano de fundo há uma prática fundada na cooperação dos estudantes e na constante adaptação docente às problemáticas estruturais da escola, a exemplo a falta de internet e de materiais suficientes para o desenvolvimento do momento da aula criativa.

Breves considerações

Sem encerrar a discussão, percebemos que o *ethos* do professor de Língua Portuguesa está em uma reconfiguração constante, assim como os usos da língua. O participante 1 confirmou que sua prática docente e seu discurso podem ser sintetizados com a constituição de *ethos* útil. Essa imagem retórica autodescrita ressalta o desejo de bus-



car significado em sua prática e, ainda, contribuir para a transformação dos estudantes pela educação.

Entre as diversas ancoragens e conexões possíveis desse *ethos* útil, associamos ainda a imagem de um professor esperançoso, que promove práticas criativas como o Quiz, descrito no fragmento 3, mesmo diante de condições não favoráveis. Nesse sentido, a prática docente do professor 1 validou realmente as suas constituições de *ethos*, que além de mostrar envolvimento com sua prática educativa, fez tudo com muita alegria, como nos inspira Freire (1996). É um professor que pesquisa, critica e contesta, mas reconhece “a esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender; ensinar; inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.” (Freire, 1996, p. 70).

Há, portanto, um grande esforço dos docentes de LP para que suas aulas sejam criativas/persuasivas, visto que o participante 1 gamifica sua prática por meio de Quiz interativo. No entanto, é justamente nos momentos de compartilhamento de vivências educativas, promovidas pelas oficinas e pelas demais atividades desta pesquisa, que (re) conhecemos que o nosso *ethos* está disposto a mudar quando o alvo é uma educação transformadora.

Essa mudança coletiva evoca ainda mais a necessidade de reunir as diferenças, sejam de visões de mundo, experiências ou áreas do conhecimento. É somente nesse ímpeto de cooperação que são consolidadas novas formas de ver e viver o mundo. Assim, não somos constituídos sem as múltiplas vozes do outro, por isso, “cooperar envolve



considerar a presença do outro, o meio social e o objetivo comum”, como esclarece Silva Júnior (2023, p. 11). É, exatamente, em razão disso que o nosso *ethos* docente ainda não está constituído por completo, necessitando, assim, das múltiplas visões (Telles, 2004) e vivências dos nossos pares para definir o nosso alvo: educar para enfrentar as problemáticas da vida social, aos moldes dos estudos em Linguística Aplicada.

Referências

ALAGOAS. **Lei 9.125/2023**: Reestruturação do PCC-AL. Disponível em:< <https://leisestaduais.com.br/al/lei-ordinaria-n-9125-2023-alagoas-dispoe-sobre-a-reestruturacao-do-plano-de-cargos-e-carreira-do-magisterio-publico-estadual-do-estado-de-alagoas-e-da-outras-providencias>> Acesso em 25 jan. 2024.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de. **Pesquisas em LA**: novas contribuições. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 17-33.



FARIA, Marta Deysiane Alves; SILVA, Fernanda Santana da. **Interseções entre linguística aplicada e análise do discurso:** a construção do ethos de uma professora em formação inicial através de uma narrativa. Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 15 jan. 2024.

MAINGUENEAU, Dominique (1987). **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

MEYER, Michel. **A retórica.** Tradução Marly N. Neves. São Paulo: Ática, 2007.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. (Org.) **Uma linguística aplicada cooperativa:** discursos, sujeitos e práticas. Recife - PE: Edupe, 2023.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior:** a sala de aula como arena responsiva. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; SILVA, Romildo Barros da. Os verbais e não verbais na construção persuasiva do saber em sala de aula In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira; FERREIRA, Luiz Antonio; SILVEIRA, Maria Inez Matoso (orgs.). **A práxis da linguagem em movimento:** perspectivas textual-retórico-argumentativas. Campinas - SP: Ponte Editores, 2023.




TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contamos futuros professores? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/9WHRFZxd-MxdqF6vc9kvBxbb/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 10 nov. 2024.

VALERIANO, Gerlane Vitorino; SILVA, Romildo Barros. **Percepções do ethos docente pelos estudantes do novo ensino médio**: estudo de caso de uma escola pública alagoana. Anais do X Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2024.







7. TEORIAS DA LINGUAGEM E DO ENSINO: INTERFACES COM CONTEXTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ewerton Lucas de Mélo Marques
Universidade Federal da Paraíba — UFPB
<https://orcid.org/0000-0002-0289-6010>

Maria Auxiliadora Bezerra
Universidade Federal de Campina Grande — UFGC
<https://orcid.org/0000-0003-1546-5524>



Considerações iniciais

A formação inicial do professor é uma condição necessária para a inclusão de novos profissionais no campo do ensino, pois, “[...] a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional, na prática social — não é qualquer um que pode ser professor” (Pimenta; Lima, 2011, p. 90). Entendemos a atuação docente como um espaço entre o in/inter/trans(disciplinar), envolvendo estudos reflexivos sobre as teorias de ensino e de linguagem, fundamentais para a prática docente, uma vez que esta influencia diretamente a formação dos estudantes.

A rigor, defendemos que a prática docente e a práxis são resultados dos aportes teóricos que estudamos durante a vida acadêmica. Nessa relação de ação-consequência, as teorias linguísticas e do ensino são essenciais para que os docentes sejam professores-agentes, ou seja, “agentes de letramento” (Kleiman, 2009), capazes de ensinar a língua materna em contextos teórico-metodológicos variados. Em nossa concepção, o ensino que prioriza a formação de leitores resilientes é um ato de resistência a um sistema ideológico que cada vez mais limita a nossa atuação social como professores.

A formação de professores-agentes precisa ser permeada por teorias relacionadas ao ensino que permitam compreender como os conhecimentos do ensino e a educação linguística se tornaram aportes teóricos fundamentais para a atuação de professores como agentes de letramento em situações diversas. Por esse motivo, os estudos teóricos relacionados à escola e a sociedade são indispensáveis para uma melhor atuação em sala de aula.

Com base nessas considerações, esta pesquisa desenvolveu-se para resolver a seguinte questão: “Qual é a importância da reflexão-ação sobre o conhecimento teórico-metodológico para o ensino?”. Assim, seu objetivo é analisar como as teorias de linguagem e de ensino se integram aos contextos teórico-metodológicos nas aulas de Língua Portuguesa (LP), para promover um ensino mais reflexivo e alinhado às realidades dos alunos.

Esta pesquisa está situada no campo de atuação da Linguística Aplicada (LA), uma vez que consideramos que



o “[...] interesse por problemas da vida social na qual a linguagem tem papel central possibilita o desenvolvimento de tipos variados de pesquisa, seja no que se refere ao objeto pesquisado, seja pelas teorias mobilizadas para a investigação, seja pelos modos de realizá-la” (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 730–731).

Metodologicamente, as implicações situadas nesta pesquisa a direcionam para o paradigma de base qualitativa, de natureza interpretativa, uma vez que o interesse aqui está centrado em interpretar fenômenos sociais inseridos em um dado contexto por meio de práticas discursivas (Bortoni-Ricardo, 2008). Os dados apresentados são oriundos de nossa atuação em uma escola municipal localizada no estado da Paraíba, com alunos concluintes do Ensino Fundamental — anos finais. Esses dados revelam uma realidade social, interpretada por meio de relatos dos alunos sobre a escola e, sobretudo, o ensino de LP.

Reflexões teóricas

Na atuação docente, com ênfase na área de linguagens e suas tecnologias, é necessário que essa prática esteja fundamentada na autoavaliação do docente como agente de letramento, capaz de inserir os alunos em práticas reflexivas que envolvem a leitura e a escrita. Essa ação responsiva contribui para uma formação discente mais atuante, possibilitando que os alunos sejam menos vulneráveis às alienações ideológicas de um sistema político falho, como o sistema brasileiro. Contudo, “[...] para que isto seja possível, é preciso olhar para o professor e seu processo de consti-



tuição profissional, promovendo uma formação consistente e eficaz” (Pinheiro; Freire, 2023, p. 7).

Nas palavras de Nóvoa (2019, p. 7), “[...] é preciso reconstruir esses ambientes de formação (escola e universidade), ‘tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão’”. A (re)construção da escola como ambiente de formação “[...] reflete, reforça e transforma os valores culturais e ideológicos da esfera em que essa prática se desenvolve” (Kleiman; Reichmann, 2012, p. 159) é algo que se faz possível a partir das práticas de letramento, uma vez que estas estão “[...] imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita” (Vianna *et al.*, 2016, p. 32).

O letramento corresponde a uma interface com contextos teórico-metodológicos nas aulas de LP, por assumir um caráter social, ideológico, discursivo e antropológico, possibilitando maior atuação do professor nos problemas que envolvem a linguagem e, conseqüentemente, o ensino. Nesse contexto, os estudos do letramento trazem consigo, além dos construtos teóricos sobre a escrita e seus usos, implicações para práticas de ensino de linguagens. Por isso, tais estudos vão além da crença ou da concepção de que o letramento seja algo associado somente à escola. Esse é um desafio diário dos docentes — promover um pensamento reflexivo, que orienta os alunos sobre a necessidade de explorar e ampliar suas práticas letradas para além dos muros da escola.

O letramento possui implicações para as pessoas em suas diversas esferas sociais — família, igreja, trabalho, universidade, etc. —, tornando-se, assim, um encontro mul-



ticultural. Esse fenômeno pode ser compreendido pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), cujo precursor é Brian Street. Os NEL defendem que leitura e escrita são adquiridas numa perspectiva sociocultural de práticas sociais. É por isso que “[...] as relações entre língua escrita e língua falada mudam segundo o contexto [...]” (Street, 2014, p. 17).

Os NEL são compreendidos como um conjunto de práticas sociais que podem ser comprovadas a partir de eventos nos quais as relações são mediadas por textos escritos. Por esse motivo, os estudos do letramento adotam um modelo situado nas práticas de uso da língua escrita. Neste sentido, os docentes podem refletir sobre a própria prática, construindo um perfil de pesquisador capaz de fazer uma transposição didática das teorias da linguagem e do ensino estudadas durante a graduação e em outros contextos formativos para a sala de aula.

Nas considerações de Pesce e André sobre a ação docente, o contexto formativo do professor deve desenvolver a “investigação-como-postura”, baseada nas relações entre pesquisa, conhecimento e prática profissional (Pesce; André, 2018, p. 43). Desta forma, torna-se indispensável investigar nossas próprias práticas em sala de aula. Nessa análise, consideramos as teorias como parâmetros orientadores e reflexivos que possibilitam idealizar o trabalho com os discentes a partir das práticas e eventos de letramento, permitindo que o ensino de LP não seja restrito somente à metalinguagem e/ou à análise linguística, mas que abranja o ensino da língua em seus diversos usos em diferentes situações.



Reflexões analíticas

Conforme defendemos anteriormente, a prática docente também é uma ação-consequência, resultado do contato com os aportes teóricos construídos ao longo da vida acadêmica — consideramos esses aportes teóricos como a gênese da práxis. Como professores, não podemos nos basear apenas em estudos relacionados à linguagem, considerando o espaço diverso e heterogêneo que é a escola. Dessa forma, os estudos teóricos relacionados à escola, à sociedade e à interação social tornam-se essenciais, visto que a escola é uma agência de socialização, de preparação para o mundo do trabalho — uma agência de letramento por excelência (ou deveria ser).

Em nossas atividades em sala de aula, nos deparamos com uma realidade social na qual ouvimos relatos dos alunos sobre o estudo de LP. A princípio, a recepção sobre o ensino de LP parecia causar desconforto nos alunos, como se o estudo da língua fosse algo ineficaz, na concepção de vários discentes. Eles consideram as aulas de LP como cansativas e tediosas; assim, em suas concepções (pré)formadas, as aulas não serviram para suas vidas. Por esse motivo, ignoravam o poder ideológico que a língua pode conceder aos sujeitos que conhecem as práticas e os eventos de letramento.

Vivenciando a práxis docente

O contato com as teorias foi decisivo para orientar nossos procedimentos teórico-metodológicos em sala de aula, trazendo à luz a relação de interdependência entre



teoria e prática para a didatização de conteúdos de LP. Organizamos as aulas com base no diagnóstico do perfil da turma, no estudo e ensino do gênero textual e nos processos metodológicos de ensino. Inicialmente, consideramos essencial conhecer o perfil das turmas antes de iniciar um trabalho de intervenção.

Questões da atividade diagnóstica

- 1)** Quanto tempo por semana você estuda em casa?
 1 hora 2 horas 4 horas 6 horas
 mais de ___ por semana.
- 2)** Quantas horas, em geral, você passa conectado em alguma rede social?
- 3)** Qual rede social você mais utiliza?
- 4)** Você gosta de ler?
- 5)** Quantos livros você lê por ano? Cite o nome deles.
- 6)** Quais são as maiores dificuldades que você sente nas aulas de Língua Portuguesa?
- 7)** Quais os seus conteúdos favoritos da Língua Portuguesa? Por quê?
- 8)** Como você gostaria que fossem as aulas de Língua Portuguesa?
- 9)** Você acredita que os conteúdos que você estuda nas aulas de Língua Portuguesa têm algum valor significativo para a sua vida? Caso acredite, quais são eles?
- 10)** Que profissão você deseja seguir, seria possível conseguir esta profissão sem um bom domínio da Língua Portuguesa?
- 11)** Você gostaria de ser um protagonista (ajudador) de um evento organizado por nós, no qual contaremos com a presença de palestrantes da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG? Por quê?

Fonte: Acervo particular dos pesquisadores



Após a aplicação desta atividade, compreendemos uma realidade preocupante. Por meio das respostas dos discentes, verificamos que as turmas apresentavam diversos problemas relacionado à linguagem. Uma hipótese para esses problemas é a falta de estudo e revisão dos conteúdos envolvidos na escola e em seus tempos livres em casa. Na análise da questão número 1 “*Quanto tempo por semana você estuda em casa?*”, a maioria dos alunos destacou que estudava apenas uma ou duas horas por dia – foram raros os casos de respostas mais de três horas diárias de estudo. No entanto, na questão número 2 “*Quantas horas, em média, você passa conectado em alguma rede social?*”, observamos que alguns alunos ultrapassaram dez, isto é, 10 e 13 horas¹⁹, respectivamente, de acesso às redes sociais, correspondendo a 41,67% e 54,17% das horas do dia. A seguir, apresentamos dois desses exemplos.



Alguns dados da atividade diagnóstica

<p>Quanto tempo por semana você estuda em casa?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 1 hora () 2 horas () 4 horas () 6 horas () mais de ___ por semana.</p> <p>Quantas horas, em geral, você passa conectado em alguma rede social?</p> <p><u>10 horas</u></p>	<p>Quanto tempo por semana você estuda em casa?</p> <p>() 1 hora <input checked="" type="checkbox"/> 2 horas () 4 horas () 6 horas () mais de ___ por semana.</p> <p>Quantas horas, em geral, você passa conectado em alguma rede social?</p> <p><u>13 horas</u></p>
--	--

Fonte: Acervo particular dos pesquisadores

Selecionamos duas respostas entre muitas outras semelhantes. Na primeira, o tempo dedicado ao estudo dos conteúdos escolares em casa era de 2 horas, enquanto o uso

¹⁹ As demais respostas viravam entre 7 a 13 horas por dia.

das redes sociais somava até 13 horas. Na segunda, o tempo de estudo em casa era de apenas 1 hora, enquanto o tempo de uso das redes sociais atingia 10 horas. Reconhecemos que a falta de dedicação ao estudo de LP por parte dos alunos pode resultar em desinteresse pelas aulas e pela escola. Esses discentes investem dez ou mais horas nas telas de seus celulares ou computadores, mas dedicam apenas uma ou duas horas ao estudo diário. Esse foi um dos desafios que encontramos: promover a motivação para o estudo de LP, ao enfatizar a sua importância.

Nas questões 4 e 5, referentes às práticas de leitura, observamos que a maioria dos alunos afirmou não gostar de ler e nunca ter lido livros literários. Foram poucos os que afirmaram ter lido um ou dois livros. Percebemos, assim, um problema de letramento com as turmas. Sabemos que o aperfeiçoamento linguístico ocorre de maneira processual, por meio de duas práticas fundamentais: leitura e escrita. Em relação à escrita, notamos que também havia sérios problemas, conforme as respostas de alguns alunos.

Não conseguimos compreender as respostas de vários estudantes, cujas letras ininteligíveis poderiam estar ligadas à falta de prática da escrita. Isso indicava poucas experiências com práticas de letramento. No entanto, em relação às questões 9 e 10, referentes à importância do estudo de LP, observamos que os discentes reconhecem que a língua é indispensável para suas vidas. Todos afirmaram que, para alcançar um futuro profissional, seria necessário ter um bom domínio da língua. Esse reconhecimento revela uma percepção implícita dos alunos sobre a língua como um objeto de poder socioprofissional.



Com o intuito de mostrar aos alunos o poder de transformação socioprofissional que a língua poderia proporcionar, idealizamos um evento de letramento com a participação de professores do ensino superior. Nossa intenção foi apresentar exemplos reais da vida profissional de professores universitários, demonstrando como o estudo de LP pode promover mudanças profissionais na vida de quem se dedica a essa área. Por isso, formulamos a questão 12. Vejamos algumas das respostas a essa pergunta.

Dados da atividade diagnóstica

Você gostaria de ser um protagonista (ajudador) de um evento organizado por nós, no qual contaremos com a presença de palestrantes da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG? Por quê?

Sim, porque eu gostaria de ter experiência com os professores da universidade.

Sim. Porque eu gostaria de ter experiência com os professores da universidade.

Você gostaria de ser um protagonista (ajudador) de um evento organizado por nós, no qual contaremos com a presença de palestrantes da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG? Por quê?

Sim, porque eu iria aprender cada vez mais e aumentar minha chance de conseguir um bom emprego.

Sim, porque eu iria aprender cada vez mais e aumentar minha chance de conseguir um bom emprego.

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Verificamos que cem por cento dos discentes aceitaram a proposta de participar como agentes protagonistas em um evento que contaria com a presença de professores universitários, conforme apresentado no exemplo. A segunda resposta chamou nossa atenção, pois revelou o reconhe-



cimento de um aluno sobre as possibilidades de conseguir um emprego melhor no futuro, graças aos conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo de sua vida.

Observamos que o discente confirma que as experiências vivenciadas na educação básica proporcionam uma formação que o prepara para o mercado de trabalho. Intuitivamente, ele entende que a educação, especialmente a educação linguística, é um instrumento que confere poder aos usuários da língua. Analisamos somente algumas respostas da atividade diagnóstica, uma vez que muitas delas convergiam em conteúdo. Em síntese, identificamos uma dificuldade a ser solucionada — uma maior inclusão às práticas e aos eventos de letramento.

Conforme a maioria dos alunos, as dificuldades incluíam questões gramaticais, de leitura, escrita e oralidade. Eles expressaram o desejo de ter aulas diferentes das tradicionais, incluindo o uso de videoaulas, filmes, músicas e dinâmicas diversas. Todos consideraram que, sem um bom domínio da LP, seria difícil conseguir um emprego melhor no futuro (dada a realidade social dos alunos, essa preocupação era constante). Esse reconhecimento gerou interesse na participação no evento de letramento, e perceberam que a busca por uma melhor formação educacional é significativa para a vida desses alunos.

Estudo e ensino de gênero textual

Diante dessas realidades, refletimos sobre como poderíamos trabalhar a língua de maneira contextualizada, considerando as situações reais enfrentadas pelos alunos.



Pensamos na possibilidade de mostrar aos discentes que a língua é um “instrumento de poder” (Street, 2014), ao ensinar o gênero textual artigo de opinião. A partir desse gênero, o professor de LP consegue demonstrar aos alunos a possibilidades de usar a língua para se posicionar criticamente sobre um tema relevante, como questões relacionadas ao *bullying*, um problema recorrente em muitas escolas, especialmente nas públicas.

Quando um aluno percebe que consegue usar a língua para tentar resolver um problema na escola (como o *bullying*), ele também pode desenvolver a consciência necessária para atuar como um agente de transformação em sua comunidade. Assim, ele pode utilizar os mesmos recursos linguísticos e discursivos que aprendeu ao estudar o gênero artigo de opinião para se posicionar criticamente diante dos desafios das políticas públicas que afetam a região onde vive. Isso lhe conferirá a capacidade de argumentar com propriedade sobre determinado assunto, posicionando-se como um sujeito crítico em um contexto social. Esse tipo de postura o torna um agente letrado e crítico, menos propenso às alienações políticas impostas pelo sistema.

Diante disso, consideramos que o trabalho com gêneros textuais é essencial para tornar as aulas de LP mais significativas, considerando as especificidades sociais de cada gênero. Considerando o tempo disponível, decidimos, trabalhar com um único gênero, o artigo de opinião, da seguinte forma: a) estudo dos aspectos comunicativos do gênero; b) leitura de artigos de opinião com a temática do *bullying*; c) exibição e discussão do filme **Um grito de socorro**; d) produção e revisão de artigos de opinião pelos alunos.



O trabalho de familiarização com o gênero começou na primeira aula após a aplicação da atividade diagnóstica. Nessa aula, planejamos a leitura de artigos de opinião produzidos por outros alunos do 9º ano, postados em um *blog* pedagógico sobre o tema *bullying*. Para a leitura, escolhemos textos de alunos do mesmo nível escolar, de modo que nossos alunos pudessem tomá-los como inspiração para escrever seus próprios artigos.

Os discentes perceberam que todas as situações-problema nos artigos estavam relacionadas ao *bullying* e notaram que os autores dos textos usavam a linguagem “correta” (segundo as palavras dos próprios alunos). Eles demonstraram interesse em aprender a produzir esse gênero, conforme expressaram em suas próprias palavras.

Vozes discentes 1

14A: *Os alunos que escreveram estes artigos são inteligentes. Eles sabem usar o português correto e escrevem bem! (Relato oral – Transcrição de um estudante do 9º A)*

14B: *Eu notei, professor, que eles querem nos convencer de que o bullying é uma coisa errada e que traz problemas sérios para a escola e para nós, alunos, não é?(Relato oral – Transcrição de um estudante do 9º A)*

14C: *Eu gostaria de aprender a escrever desse jeito. Mas acho esse negócio de escrever complicado. Eu até posso escrever, mas não sei ler em público, na hora eu fico com vergonha. Sei lá...(Relato oral – Transcrição de um estudante do 9º A)*

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores



Observamos, nas vozes discentes, que os alunos buscam compreender aspectos linguísticos essenciais para a escrita de um artigo de opinião. O aluno 14A, por exemplo, afirmou que o artigo de opinião deve seguir a norma culta da LP ao afirmar que “*os alunos que escrevem esses artigos são inteligentes; eles sabem usar o português correto e escrevem bem!*”. Ele entendeu que a língua é um instrumento de empoderamento cultural, confirmando que esses autores, ao demonstrarem domínio linguístico e propriedade no que escrevem, mostram-se como indivíduos “inteligentes”. Outro ponto interessante é a percepção de 14A sobre o “português correto”, ou seja, o uso da norma culta da língua na escrita dos artigos. Notamos que, mesmo com noções mínimas dos aspectos linguísticos do gênero, o aluno conseguiu identificar um elemento essencial: a variedade culta da língua.

Quanto à voz social da aluna 14B, que afirmou: “*Eu notei, professor, que eles querem nos convencer de que o bullying é uma coisa errada e que traz problemas sérios para a escola e para nós, alunos, não é?*”, percebemos que a aluna entendeu outro aspecto fundamental do gênero: a linguagem persuasiva e a defesa de uma tese nos artigos de opinião. Ela percebeu que os artigos apresentados defenderam uma ideia central — convencer de que o *bullying* é prejudicial à escola e aos alunos. Assim, ela compreendeu que, para produzir um artigo de opinião, é preciso usar uma linguagem persuasiva para tentar convencer o leitor de sua tese.

Na voz do aluno 14C, que disse: “*Eu gostaria de aprender a escrever desse jeito. Mas acho esse negócio de escrever*



complicado. Eu até posso escrever, mas não sei ler em público; na hora eu fico com vergonha.”, notamos um interesse explícito em aprender o gênero artigo de opinião. Ele deseja escrever da mesma forma que os autores dos artigos de opinião que leu, mas expressa sua dificuldade em escrever e sua resistência em ler em público, devido à vergonha.

Como professores-agentes, sentimos a necessidade de desconstruir esses paradigmas formados pelos alunos, mostrando-lhes que a escrita é uma habilidade acessível a todos, se houver envolvimento, estudo e foco. Após finalizarmos o trabalho de familiarização com o gênero, passamos para a segunda etapa do ensino “os conhecimentos de caso”. Essa etapa consistiu em trabalhar com casos de *bullying*, para oferecer subsídios aos alunos, de modo que poderiam argumentar e discutir sobre o tema em questão. Para isso, planejamos aulas com base na leitura da obra fílmica **Um grito de socorro**²⁰, de Dave Schram (ano 2013), sobre essa temática e mediamos a seguinte roda de conversa:



Discussão sobre o *bullying*



Caso vocês estudassem na turma de Jockem (Protagonista principal do filme),

²⁰ Filme **Um grito de Socorro**. Disponível em <https://youtu.be/Cqz-qA8Wap30>. Acesso em 04 nov. 2024.

quais providências vocês tomariam para ajudá-lo? (Imagem 01)

Vocês notam que o professor não consegue enxergar os abusos que a vítima sofre durante as aulas. Que providências vocês tomariam, caso vocês estudassem na mesma turma que ele? De que maneira vocês poderiam ajudá-lo? (Imagem 02)

Peço que vocês se coloquem no lugar da vítima com um sentimento chamado empatia. Digamos que vocês entram no banheiro e se deparam com esta cena, de que maneira você ajudaria a vítima? Na sua opinião, você seria culpado, caso agisse com omissão ao que o jovem enfrenta? Qual medida você tomaria para defendê-lo? (Imagem 03)

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Após a reprodução do filme, os discentes compreenderam de forma mais ampla o que de fato é o *bullying* e as consequências que essa violência pode trazer a um indivíduo. As perguntas para auxiliar a nossa discussão estimularam aos alunos a se posicionarem criticamente sobre o tema. Essa estratégia de conhecimentos de caso visou desenvolver subsídios para os discentes poderem dissertar com maior propriedade nos futuros artigos de opinião. Com a turma organizada em círculo, projetamos as imagens do exemplo do filme.



Vozes discente 2

16A: *Professor, se eu estudasse na turma da vítima, eu denunciaria os agressores na diretoria, e se a diretora não tomasse providências, eu faria a denúncia no conselho tutelar. Relato oral – Transcrição de uma aluna do 9º A)*

16B: *Se eu fosse da turma do menino que sofre bullying eu perguntaria ao professor*

se ele não está percebendo que tem casos de bullying na escola. Eu iria dizer que o papel dele também é cuidar dos seus alunos durante as suas aulas. (Relato oral – Transcrição de um estudante do 9º B)

Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Observamos que, aos poucos, os discentes tiveram seu senso crítico aguçado. A aluna 16A, por exemplo, posicionou-se de forma contundente sobre a necessidade de denunciar os casos de *bullying* na direção da escola, como podemos verificar em sua afirmação: “*Se eu estudasse na turma da vítima, eu denunciaria os agressores na diretoria.*” Notamos que ela também confirma que a escola é uma instituição sujeita a falhas e, por isso, afirma que, em caso de omissão por parte da gestão, recorreria ao Conselho Tutelar: “*Se a diretora não tomasse providências, eu faria a notificação no conselho tutelar.*” Observa-se que ela teve um posicionamento crítico, apoiado em seus conhecimentos sobre o papel do Conselho Tutelar, órgão de defesa das crianças e adolescentes.

Com relação ao aluno 16B, notamos que ele teve um posicionamento mais ousado ao questionar o papel do professor enquanto “o adulto” da sala de aula. Ele reconhece, mesmo sem aprofundamento em questões políticas ou pedagógicas, que o docente, além de ensinar a disciplina, também tem a responsabilidade de proteger os alunos de agressões, como o assédio moral, conforme evidenciado em sua declaração: “*Eu iria dizer que o papel dele também é cuidar dos seus alunos durante as suas aulas.*”

As aulas foram orientadas e fundamentadas considerando a importância do letramento para a formação humana



e social do discente. Apresentamos um problema que assola a escola e, pelo que percebemos, os alunos se empenharam para resolvê-lo, ou pelo menos expressaram isso por meio da escrita, através da produção de artigos de opinião, os quais foram trabalhados sistematicamente em sala de aula.

Esses subsídios foram essenciais para promover aulas de leitura com base no estudo do gênero textual artigo de opinião, no qual os discentes desenvolveram habilidades de escrita após uma sequência de atividades de leitura e de escrita constantes. O resultado foi a produção de artigos bem elaborados, os quais foram publicados no I Seminário sobre a Importância da Leitura sob avaliação de docentes universitários. Esse evento mobilizou toda a escola e envolveu a participação de professoras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dada a importância deste evento para a formação dos discentes, houve ampla divulgação nos sites²¹ jornalísticos do estado, como o Paraíba Debate, tais notícias foram entregues aos alunos posteriormente como uma forma de reconhecer o trabalho realizado e as habilidades construídas.

Pontuações finais

Consideramos que o ensino precisa ser uma pauta central nas reflexões sobre a práxis. Por esse motivo, en-

²¹ **Seminário sobre a importância da leitura reúne estudantes e professores universitários.** Disponível em <http://tribunadovaleonline.blogspot.com.br/2017/12/itabaiana.html>. Acesso em 02 de nov. de 2024

I Seminário Sobre a Importância da Leitura: Da Leitura ao Sucesso. Disponível em <http://itabaiana.pb.gov.br/site/i-seminario-sobre-a-importancia-da-leitura-da-leitura-ao-sucesso/>. Acesso em 02 de nov. de 2024



fatizamos a importância de uma formação inicial do professor fundamentada no contato com teorias da linguagem e do ensino em contextos teóricos e metodológicos. Neste capítulo, fomos orientados pela questão que indaga sobre a importância da reflexão-ação no conhecimento teórico-metodológico para o ensino. A partir de nossas reflexões, concluímos que a atuação em sala de aula requer uma base teórica que auxilie e subsidie nossas ações — a práxis depende dessa reflexão. A docência é uma ação constante, responsiva e reflexiva que só pode ocorrer com uma boa formação docente.

Assim, em consonância com o objetivo neste capítulo, compreendemos que as teorias de linguagem e de ensino são parte integrante dos contextos teórico-metodológicos nas aulas de LP, promovendo um ensino mais reflexivo e alinhado às realidades dos alunos. Essas teorias orientam os passos necessários para integrar os alunos ao mundo da leitura e da escrita, bem como para promover eventos de letramento que os introduzam a práticas letradas até então desconhecidas pelos alunos como foi o seminário de leitura realizado com o protagonismo dos próprios alunos, evidenciando que as práticas de letramento podem e devem extrapolar os muros da escola.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KLEIMAN, A. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário.



rio e de outros agentes de letramento. **Scripta**. Belo Horizonte: PUC/MG, v. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. ...tive uma visão melhor da minha vida escolar: Letramentos híbridos e o relato autobiográfico no estágio supervisionado. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 18, p. 156-175, 2012.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, p. 724-742, 2020.

NÓVOA, A. Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3), 1-15, 2019.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39-50, 2018.

PINHEIRO, D.; FREIRE, S. Contributos teóricos para pensar a formação de professores na perspectiva da profissionalidade. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 34, p. 4-15. 2023.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. [Trad. Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola, 2014.

VIANNA, C. A. D; *Et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 27-63.





8. DA LEITURA À CRIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Eliane Bezerra da Silva
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
<https://orcid.org/0000-0002-0420-5164>

Maria das Graças Maia do Nascimento
Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
<https://orcid.org/0009-0001-4966-0953>

Introdução

A educação literária se configura como um campo de investigação rico em possibilidades pedagógicas, especialmente no que concerne à relação entre leitura, escrita e criação. No contexto contemporâneo, caracterizado pelo distanciamento da leitura crítica e pela restrição de espaços destinados à expressão criativa, emergem propostas que reavaliam o papel da literatura na formação integral dos estudantes. Este capítulo explora a capacidade transformadora da literatura como mediadora entre a sensibilidade leitora e a criação autoral, destacando o processo de transição do leitor para o autor como uma prática pedagógica essencial no ambiente escolar.

Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita ultrapassam os limites da simples decodificação e repro-



dução de conteúdos, a pesquisa entende essas atividades como atos inventivos capazes de proporcionar novas formas de vivenciar narrativas literárias. A proposta pedagógica apresentada enfatiza a integração entre textos literários e produções artísticas, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade expressiva dos estudantes. Nesse contexto, questiona-se o papel da escola enquanto mediadora de experiências significativas, que não somente reproduzem conhecimentos, mas também fomentam a formação de leitores críticos e criativos.

Para fundamentar essa abordagem, o estudo desenvolveu uma oficina literária remota baseada na obra poética de Carlos Drummond de Andrade. As temáticas universais do autor — amor, efemeridade e existência — foram utilizadas como ponto de partida para atividades como leitura dramatizada, escrita criativa e produção intertextual. A metodologia incluiu práticas inovadoras, como performance, ilustração e análise crítica, promovendo uma interação criativa e reflexiva dos participantes com os textos. Essa experiência pedagógica demonstrou a eficácia de estratégias sensíveis e interativas na promoção de uma relação íntima com a poesia e na construção colaborativa de significados.

Com base nessa experiência, este capítulo analisa os resultados obtidos, evidenciando como a incorporação de abordagens inovadoras pode potencializar a formação de leitores e escritores no ambiente escolar. Sob a perspectiva teórica de autores como Rildo Cosson, Roland Barthes, Vincent Jouve e Antônio Candido, bem como fundamentada na análise das produções poéticas dos participantes, a pesquisa reafirma a relevância do letramento literário como



prática indispensável para a educação contemporânea. Ao integrar leitura, criação e reflexão, a literatura consolida-se como um espaço privilegiado de diálogo e formação crítica, promovendo uma educação humanizadora que valoriza a imaginação, a sensibilidade e a expressão individual.

O ensino tradicional de literatura, frequentemente centrado na memorização e na transmissão de informações conduzidas pelo professor, limita a participação ativa dos estudantes. Nesse cenário, Candido (2004) apresenta uma perspectiva que relaciona a literatura aos direitos humanos, destacando duas abordagens principais. A primeira posiciona a literatura como uma necessidade universal, cuja ausência pode mutilar a condição humana. Ao organizar sentimentos e visões de mundo, a literatura promove a humanização e liberta o indivíduo do caos. A segunda abordagem vê a literatura como instrumento de denúncia consciente, ao evidenciar questões como pobreza e servidão que violam direitos fundamentais. Assim, a literatura transcende sua função estética, assumindo um papel crítico e transformador.

No campo da Estética da Recepção, teóricos como Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1994) enfatizam o papel criativo e ativo do leitor no processo interpretativo. Para eles, a literatura não é um objeto autônomo, mas um espaço de múltiplas interpretações influenciadas por fatores culturais, históricos e sociais. O texto literário torna-se, portanto, um locus de diálogo entre autor e leitor, no qual este último desempenha papel central na construção dos significados atribuídos ao texto. A interação entre texto e leitor, que envolve o preenchimento de lacunas e a formu-



lação de hipóteses com base no conhecimento prévio do leitor, permite uma multiplicidade de leituras e uma riqueza interpretativa. A compreensão plena da literatura, segundo Silva (2024), depende de uma leitura direta das obras, e não apenas de análises teóricas ou históricas.

Na mesma linha, Jouve (2002) explora a complexidade da figura do leitor, distinguindo entre o “narratário intradiegético” — uma personagem dentro da narrativa — e o “narratário extradiegético,” uma figura abstrata postulada pelo texto. Ele argumenta que a relação entre o leitor real e a obra literária transcende o nível textual, envolvendo dimensões psicológicas e emocionais. Essa perspectiva ressalta a multiplicidade de influências que a literatura pode exercer sobre o leitor em diferentes contextos e épocas. Além disso, Jouve (2002) destaca o caráter dinâmico e transformador da leitura, que permite ao leitor atualizar significados discursivos, narrativos e ideológicos das obras, enriquecendo tanto sua compreensão da literatura quanto sua experiência como sujeito cultural e emocional.

Jouve (2012) argumenta que o estudo literário exige a inter-relação entre linguagem, forma, conteúdo e interpretação. As obras literárias dependem intrinsecamente da linguagem como meio de expressão, e sua análise deve considerar tanto os aspectos linguísticos quanto estéticos. Ele também discute a fluidez dos gêneros literários, destacando que definições como a do romance não se baseiam em modelos ideais, mas em semelhanças entre textos previamente reconhecidos como pertencentes ao mesmo gênero. Para Jouve, a literatura reflete uma evolução histórica de conceitos e regimes de literariedade, abrangendo tanto a



conformidade com as regras de gênero quanto a qualidade estética de textos que rompem com as tradições.

A emoção literária, segundo Jouve (2012), transcende a representação no texto. A interação entre leitor e obra gera emoções que vão além das expressas por personagens ou narradores, ampliando as possibilidades interpretativas. Ele conclui que o valor das obras literárias não reside somente na conformidade com padrões estéticos, mas também na abordagem de temas universais como nascimento, amor, morte e poder, que atravessam fronteiras culturais e temporais, perpetuando a relevância da literatura como expressão artística e fenômeno cultural.

O letramento literário, como destaca Cosson (2019), enfrenta o desafio de educar e fomentar o apreço pela leitura em um contexto que frequentemente considera a literatura um saber supérfluo. Para o autor, o letramento literário transcende a leitura de textos, configurando-se como uma vivência crítica e sensível do literário, capaz de integrar cultura, sociedade e a compreensão do mundo por meio da palavra. Nesse processo, o professor desempenha um papel fundamental como mediador entre aluno e obra, orientando a leitura de maneira criteriosa e promovendo reflexões críticas.

Cosson (2019) propõe sequências didáticas — básica e expandida — como estratégias pedagógicas eficazes para o letramento literário. A sequência básica inclui as etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação, enquanto a expandida amplia esses passos, incorporando contextualização e expansão, o que possibilita uma abordagem teórica,



histórica e crítica mais ampla. Tais estratégias promovem competências leitoras de forma organizada e significativa, consolidando a literatura como uma experiência transformadora que fomenta a empatia e a formação de leitores críticos e reflexivos.

Metodologia

Este capítulo adota uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada na aplicação prática de uma oficina literária remota. A metodologia foi elaborada visando investigar como a leitura crítica e a escrita criativa podem transformar a relação dos estudantes com textos literários, criando um espaço dinâmico de transição entre os papéis de leitor e autor. O processo foi estruturado em duas etapas interdependentes: Sensibilização e Imersão Literária, e Produção Criativa e Reflexão.



Primeira Fase: Sensibilização e Imersão Literária

A primeira etapa teve como foco a introdução dos participantes à obra de Carlos Drummond de Andrade, destacando a oralidade e a performance como ferramentas para ampliar a sensibilidade leitora. Foram utilizados recursos audiovisuais, como leituras dramatizadas realizadas por artistas e pelo próprio autor, com destaque para os poemas “Mãos Dadas” e “E Agora, José”. Essas obras, marcadas por temáticas universais, proporcionaram um ponto de partida acessível e envolvente para os participantes.

As leituras dramatizadas foram complementadas por discussões orientadas, que incentivaram a análise dos

elementos estruturais e simbólicos presentes nos textos. Essa prática possibilitou a criação de um ambiente de experimentação artística, promovendo uma interação ativa e colaborativa com a poesia drummondiana.

Segunda Fase: Produção Criativa e Reflexão

Na segunda fase, os participantes foram conduzidos as atividades de escrita criativa e análise intertextual, que estimularam o desenvolvimento de suas vozes autorais em diálogo com os textos literários explorados. Essa etapa foi organizada em três principais práticas:

- escrita criativa: Os participantes produziram textos inspirados nos poemas de Drummond, abordando temas como amor, efemeridade e existência;
- ilustração: A criação de ilustrações associadas aos textos reforçou a interação entre imagem e palavra, ampliando a expressividade e a compreensão textual;
- intertextualidade: foram exploradas conexões entre diferentes narrativas, como Quadrilha e Quadrilha da sujeira, para demonstrar como textos literários dialogam entre si.

Essas dinâmicas foram integradas por meio de uma pedagogia interativa que combinou performance, debates e produção colaborativa. As atividades foram planejadas para promover um ambiente reflexivo e criativo, enfatizando o protagonismo dos participantes no processo de construção de significados.



A abordagem metodológica demonstrou a importância de incorporar práticas sensíveis e inovadoras ao ensino de literatura. Ao articular leitura, escrita e criação artística, o estudo reafirma o potencial transformador da literatura como ferramenta de desenvolvimento crítico e criativo, contribuindo para a formação integral dos estudantes no ambiente escolar.

Resultados e discussões

O poema “Sugere que o amor é uma força” resulta da oficina de escrita criativa inspirada na poética de Carlos Drummond de Andrade, reinterpretando elementos como reflexão existencial e densidade emocional subjacente à aparente simplicidade dos versos drummondianos. A produção textual ressignifica temas como amor, ausência e continuidade dos afetos, promovendo um diálogo intertextual com a obra do poeta mineiro.



Análise do Poema “Sugere que o Amor é uma Força”

Sugere que o amor é uma força

Há tantos diálogos... os diálogos estão difíceis, o mundo se separa
Não precisa fazer lista de boas intenções para arquivá-las
na gaveta

O amor é dado de graça, é semeado no vento, na cachoeira, no eclipse.

Hoje não lastimo. Não há falta.

A ausência é um estar em mim.

E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços...

O que ficou é que não existem receitas, médicas ou culinárias para a vida.

É só com nós!

Eu te amo porque te amo.

E as coisas findas, muito mais que lindas, essas ficarão.

Por isso não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Eu te amo porque te amo.

Porque o amor é o amor a nada.

O título do poema destaca a força transformadora do amor como eixo central, explorado por meio de versos que evocam intertextualidade com Drummond, como “Eu te amo porque te amo” e “Por isso não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.” Tais referências enriquecem a criação autoral, estabelecendo conexões simbólicas com a obra original.

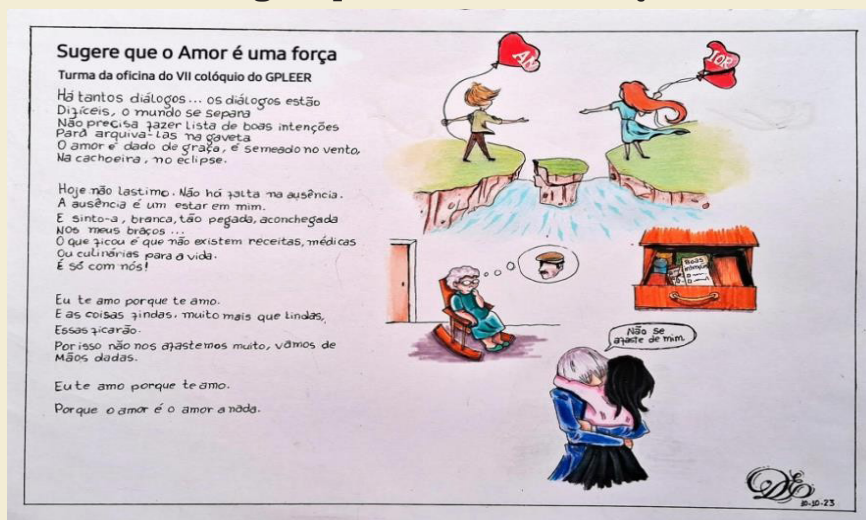
A ausência é abordada paradoxalmente, apresentada como “um estar em mim,” resignificando a falta como presença interior. Essa abordagem reflete uma característica marcante da poética de Drummond: transformar perdas e ausências em matéria de reflexão sobre a existência.

A oficina literária possibilitou a emergência de múltiplas vozes e perspectivas, perceptíveis na alternância de tons do poema, que transita entre introspecção reflexiva e sugestões imperativas. Essa multiplicidade reflete a riqueza do processo coletivo, que amplia as possibilidades interpretativas e criativas.



A escrita criativa transcendeu a mera interpretação dos textos de Drummond, gerando significações inéditas. O poema reitera a rejeição às “receitas” ou soluções prontas para a vida, enfatizando que a complexidade do amor e da existência exige vivências genuínas e singulares.

Figura 1 - Poema ilustrado por Deysiane Elias dos Santos: “Sugere que o Amor é uma Força”



Fonte: acervo das autoras (2023).

A integração de elementos textuais e visuais ampliou a expressividade dos participantes. As ilustrações criadas a partir do poema reforçaram temas como efemeridade, conflito existencial e a força do amor, proporcionando uma experiência estética imersiva.

A intertextualidade desempenhou um papel fundamental no processo criativo. A análise de poemas como “Mãos Dadas” e “E Agora, José” revelou a profundidade de

temas universais, enquanto produções intertextuais, como “Quadrilha” e “Quadrilha da Sujeira,” promoveram reflexões críticas sobre relações humanas e sociais. Nikolajeva (2011) argumenta que a integração de textos verbais e visuais enriquece a experiência literária ao conjugar elementos miméticos e diegéticos.

A oficina destacou a eficácia de metodologias interativas, como leitura dramatizada e escrita criativa, para fomentar habilidades críticas, criativas e reflexivas. A leitura dramatizada, em particular, promoveu a imersão estética e emocional dos estudantes, ampliando a compreensão simbólica e estrutural dos textos.

Conforme Cosson (2020, p. 179), “quanto mais desenvolvida for a competência de manusear a linguagem literária, maior será o conhecimento do repertório e mais consolidada será a experiência literária.” Essa perspectiva fundamenta o impacto transformador das oficinas, que possibilitaram aos participantes não apenas interagir com a poética drummondiana, mas também desenvolver suas próprias vozes autorais.

A pesquisa reafirma o papel humanizador da literatura, destacando o letramento literário como prática essencial na educação contemporânea. Atividades colaborativas, como a criação de textos e ilustrações, demonstraram o potencial da literatura como ferramenta de autoconhecimento e transformação social.

Ao explorar metodologias inovadoras, o estudo contribui para o debate sobre práticas pedagógicas no ensino de literatura, evidenciando que a interação entre leitura,



escrita e elementos visuais enriquece o desenvolvimento integral de leitores e escritores críticos. Dessa forma, a literatura se afirma como ponto de partida para criações, reflexões e diálogos, consolidando sua relevância no ambiente escolar.

Conclusão

A análise realizada ao longo deste capítulo reafirma a relevância de integrar leitura e criação como práticas complementares e indispensáveis no contexto da educação literária. A partir da experiência relatada na oficina literária remota, centrada na poética de Carlos Drummond de Andrade, constatou-se que a literatura, ao ser trabalhada de forma sensível, interativa e reflexiva, ultrapassa seu papel tradicional de objeto de estudo para se transformar em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento crítico, criativo e humanizador.

A metodologia proposta, ao unir leitura dramatizada, escrita criativa e exploração intertextual, demonstrou sua eficácia ao promover o engajamento emocional dos participantes, ampliar sua sensibilidade estética e estimular a produção autoral. A integração de ilustração e performance, por sua vez, reforçou a capacidade dos estudantes de construir novos significados, evidenciando que a literatura, ao dialogar com outras linguagens artísticas, amplia suas potencialidades expressivas e educativas.

Os resultados obtidos apontam que práticas pedagógicas inovadoras, que valorizam a experimentação e o protagonismo estudantil, têm o poder de transformar a



sala de aula em um espaço de invenção e reflexão, onde leitores se tornam autores e textos literários se tornam meios para o autoconhecimento e a transformação social. Assim, a literatura reafirma seu papel central no processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento de leitores e escritores capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, este capítulo oferece subsídios teóricos e práticos para o debate sobre a renovação das práticas pedagógicas em literatura, destacando que o letramento literário, ao priorizar a criação e a sensibilidade, pode contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais humanizadora, inclusiva e transformadora.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Alguma poesia**. Edições Pindorama. Belo Horizonte, 1930.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2010.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRITO, José Domingos de. **Mistérios da Criação Literária**. Como escrevo?. Volume 2, 2 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007.

BRITO, José Domingos de. **Mistérios da Criação Literária**. Por que escrevo?. Volume 1, 3 ed. São Paulo: Novera Editora, 2007.



CANDIDO, A. Vários escritos. In: **O direito à literatura**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro, 2004.

CARVALHO, R. S; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica**: o que saber como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. Editora: Contexto, São Paulo, 2020.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

DURÃO, F. A; CECHINEL, A. **Ensinando Literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FERRAREZI, J. C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

JOUVE, Vicent. **Leitura**. Tradução de Brigittr Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. jun. 2010.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luis (Org.). **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Aracy Alves et al. (Orgs.) **Mediações de Leitura Literária**. Minas Gerias: Editora da UFMG, 2023.



NEIVA JR, Eduardo. **A imagem**. Série princípios. Editora Ática. São Paulo, 1986.

NIKOLAJEVA e SCOTT. **O livro ilustrado**: Palavras e imagens. Cosac naify, São Paulo, 2011.

SILVA, V. M de A. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra. Editora Almedina, 2007.

SILVA, Eliane Bezerra. **A literatura como disciplina escolar e universitária através das vozes dos licenciandos em letras, do Campus I, da Universidade Estadual de Alagoas**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Autônoma de Assunção, 2024.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. Local: Cosac Naify, 2007.





SOBRE OS AUTORES

Edmilson Luiz Rafael: Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP), professor titular de língua portuguesa e linguística da Unidade Acadêmica de Letras e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: eluizrafael@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8641-3225>

Eliane Bezerra da Silva: Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA. Mestra em Letras, área de concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - (PPGLL/UFAL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba - (PPGL/ UFPB) e Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. É Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, Arapiraca, Alagoas; atuando tanto na Graduação em Letras quanto na Especialização em Linguagem/Eixo Literário. Coordenadora da Especialização em Linguagem e líder do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas - (GENA/CNPq/UNEAL). Integra, como pesquisadora, o comitê do Programa Literatura em Rede (Leitura Literária na Escola: bildung, experiências e propostas na educação básica), na representação do estado de Alagoas. Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoana - NELA/



CNPq/UFAL. Atualmente realiza pesquisa na área de Letras , com ênfase em Literatura, ensino e formação do leitor, atuando nos seguintes temas: personagem, narrativa, oralidade e letramento literário. E-mail: eliane.silva@uneal.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0420-5164>

Ewerton Lucas de Mélo Marques: doutorando em Linguística pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e graduado em Letras — Língua Portuguesa pela UFCG. Possui especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Seus interesses de pesquisa incluem Ensino de Língua Portuguesa, Teoria Dialógica da Linguagem e Linguística Aplicada. E-mail: ewertonlucas.marques@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0289-6010>

Guilherme Arruda do Egito: Professor de língua portuguesa e doutorando em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: guilhermeegito@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4052-3626>

Josefa Pollyanne Lafayette da Costa: É mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS — UFAL (2016); Licenciada em Letras pela AESA-CESA (2001); Especialização em Língua Portuguesa pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (2003–2004), atual Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pelo Universidade Federal



do Piauí (UFPI, de 2022 a 2023). Foi professora supervisora do PIBID (2014) e bolsista CAPES (2015–2016). Participou do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa — GIFOP (2018–2023). É Professora efetiva da Rede Pública Estadual de Educação de Alagoas desde 2001. Atualmente, é Técnica do Ensino Médio na 3ª Gerência Especial de Ensino (GEE). Participou como redatora de Língua Portuguesa e da Área de Linguagens na elaboração do Referencial Curricular de Alagoas (RecAL) (2019/2021). Atuou como formadora do RecAL da Área de Linguagens e Língua Portuguesa (2022). Participou como analista da área de linguagem em um projeto do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) UFAL, financiada pela Capes (2023). É participante do Projeto “A implementação dos Referenciais Curriculares Municipais e Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa em Alagoas e no Ceará”, financiado pelo CNPq/UFAL (Universal 2022- 2025). É professora pesquisadora do projeto “A implementação dos Referenciais Curriculares de ALAGOAS/Linguagens e Linguagens e suas Tecnologias: pesquisa das práticas nas escolas e elaboração de Dicionário”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL-20022/2024). É pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL/UFAL) com linha de pesquisa em Linguística Aplicada. Possui experiência na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa, Letramento Literário, Linguística Aplicada e Formação de Professores. E- mail: pollyannelafayette@professor.educ.al.gov.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0158-1166>

Kamila Barros de Almeida: Mestranda do curso de Letras-Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE-UFAL), na área da Linguística Aplicada. É



professora da Educação Básica da rede privada de Maceió-AL. Atuou como pesquisadora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBITI) e Inovação com o projeto universal “Dicionário do Yaathe, língua indígena brasileira” no período de 2020-2022. É membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/ UFAL). Participa do projeto intitulado “A implementação dos Referenciais Curriculares de ALAGOAS/Linguagens e Linguagens e suas Tecnologias: pesquisa das práticas nas escolas e elaboração de Dicionário”. Tem interesse na área de Letras-Português, especificamente em: Linguística Aplicada; Linguística Textual; Produção de Texto; Formação Docente. E-mail: kamila.almeida@fale.ufal.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4832-9667>

Kristianny Brandão Barbosa de Azambuja: Professora Associada da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2020), atuou como coordenadora das Licenciaturas em Letras-Espanhol presencial e EaD (2022-2023). Pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), concentrando suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase Estudos de Gênero, Feminismo, Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola e no uso das Tecnologias de Comunicação e Informação aplicadas ao ensino de Línguas Estrangeiras. E-mail: kristianny.azambuja@fale.ufal.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1922-590X>

Lilian Soares de Figueiredo Luz: Possui graduação em Letras — Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas, especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela



Universidade Cidade de São Paulo e Academia Alagoana de Letras, mestrado e doutorado em Linguística (PPGLL/FALE/UFAL). Atualmente é professora de ensino médio do Instituto Federal de Alagoas, campus Satuba, e professora do curso de Especialização em Linguagens e Práticas Sociais, campus Murici — IFAL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando nos seguintes temas: formação de professores e identidade. Participante do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas-GEDEALL (CNPq/Capes), vinculado à Universidade Federal de Alagoas - UFAL e do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários- NELL (CNPq- Capes), vinculado ao Instituto Federal de Alagoas- IFAL. E-mail: lilisfluz@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3913-6904>

Lucas dos Santos Costa: Doutorando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre na mesma área e pela mesma instituição. É graduado em Letras — Licenciatura em língua portuguesa, língua inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade de Gurupi (UnirG). Tem experiência profissional no ensino dessas línguas. Gosta de escrever poemas. No MELP, realiza pesquisas sobre ensino de língua materna, análise linguística/semiótica, trabalho e saberes docentes, formação de professores e (multi)letramentos. Desenvolve a tese na linha de pesquisa Linguagens e Educação Linguística. E-mail: lucascostaletras@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9698-4838>

Maria Auxiliadora Bezerra: licenciada em Letras pela Universidade Regional do Nordeste (atual Universidade Estadual da Paraíba — UEPB), com mestrado, doutorado e pós-doutorado



em Estudos Românicos pela Université de Toulouse - Le Mirail (França), com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia Românica. Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atuou principalmente na área de Linguística Aplicada, com foco em ensino de língua materna, leitura/escrita, ensino de vocabulário e avaliação da aprendizagem. Faz parte do conselho editorial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), da revista *Entreparavras* (UFC), da revista *Leia Escola e Letras Raras* (UFCG), entre outras. Desenvolve trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua materna, leitura/escrita, ensino de vocabulário e avaliação da aprendizagem. E-mail: bezerramauxiliadora@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1546-5524>

Maria das Graças Maia do Nascimento: graduanda em Letras-Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Integra o Grupo de Estudos de Língua Portuguesa (GELP); Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas (GENA) e o Grupo de Pesquisa em Cultura, Língua e Literatura Greco-Romana (Camenae). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4966-0953>

Rita de Cássia Souto Maior: Professora associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Doutora e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, foi licenciada em Letras/Português na mesma Universidade. Realizou estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal do Ceará em 2019 e especialização em Direitos Humanos pela PUC/Minas Gerais em 2023. Atu-



almente é diretora da Faculdade de Letras/UFAL (2018- 2022 e 2023-atual). É líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL/UFAL), atua como uma das coordenadoras do Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LLiGSe) e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). É membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil/ALAB, da Associação Brasileira de Linguística-ABRALIN, da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso/ALED. Foi coordenadora do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA/ANPOLL) de 2019-2023. Foi coordenadora do Programa de Iniciação à Docência Língua Portuguesa/PIBID na FALE de 2015 a 2018, coordenadora do Idioma sem Fronteiras de 2016 a 2018 e secretária da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) de 2018-2020. Foi vice-coordenadora pró-tempore do PPGLL/UFAL em 2023; coordenadora de extensão de 2009-2012; coordenadora de Curso de graduação de 2014-2018. É coordenadora geral do Projeto “A implementação dos Referenciais Curriculares Municipais e Estaduais para o ensino de Língua Portuguesa em Alagoas e no Ceará”, financiado pelo CNPq/UFAL (Universal 2022-2025). É coordenadora do projeto “A implementação dos Referenciais Curriculares de ALAGOAS/Linguagens e Linguagens e suas Tecnologias: pesquisa das práticas nas escolas e elaboração de Dicionário”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL-20022/2024). Foi consultora AD HOC da Capes em 2022. Articula reflexões sobre o ensino e aprendizagem de Línguas (materna, estrangeira e Libras) e a abordagem discursiva de ensino, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Linguística Aplicada. Atualmente desenvolvendo pesquisas com os seguintes temas: Estudos dos Letramentos; Estudos das subjetividades e



práticas sociais de linguagem; Pesquisas das Práticas identitárias; Estudos de Ethos e da Argumentação; Estudos dialógicos bakhtinianos; Produção de textos em LM, LE e Libras; Estudos da ética-discursiva; Saberes e Formação Docentes; Letramento complexo. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2613-8863>

Romildo Barros da Silva: Pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco — UPE, na linha Linguagens e Letramentos, com supervisão do professor Silvio Nunes da Silva Júnior. Doutorado em Linguística pelo PPGLL da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas — UFAL. Mestrado em Linguística pela mesma universidade, com ênfase nos estudos retóricos, do texto e da oralidade. Possui graduação em Letras, Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas — UNEAL. É professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Alagoas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros argumentativos e debate político numa perspectiva retórica. E-mail: romildo.silva@ifal.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3482-2577>

Silvio Nunes da Silva Júnior: professor adjunto do curso de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns) e docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UPE). Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Efetuou pós-doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da



Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB), em Letras no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (Profletras/UPE) e em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (EAPLA/ANPOLL) e é sócio pleno da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Concentra suas pesquisas na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, formação de professores, saberes docentes, (multi) letramentos e processos de interação em redes sociais. E-mail: silvio.nunesj@upe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>



Tomando como base o caráter plural e dinâmico que permeia a área transdisciplinar e cooperativa da Linguística Aplicada (LA), entendemos que iniciativas de pesquisa imbuídas nessa visão são válidas para os estudos da linguagem, principalmente mediante às implicações sociais que a LA propicia para sujeitos e contextos. Nessa perspectiva, nossa intenção em organizar uma obra tão diversificada no que se refere aos objetos de pesquisa próprios de cada pesquisador/a é a de promover o encontro de sujeitos que comungam da preocupação em constituir espaços de problematização sobre o ensino e a formação de professores de línguas e literaturas. A coletânea explora questões fundamentais relacionadas à docência em articulação com a pesquisa, abrangendo desde a análise de práticas pedagógicas até a integração de metodologias dentro das demandas educacionais contemporâneas. Cada capítulo apresenta aspectos caros à LA atual, abordando temas como: as práticas reflexivas, as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso de tecnologias no ensino e a produção de material didático. Esses enfoques fornecem subsídios para a reflexão crítica, bem como para o aprimoramento dos fenômenos e processos que cruzam o ensino, a aprendizagem e a formação de professores para o hoje e o amanhã.

Excelente leitura a todos/todas!

