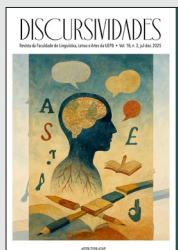


DISCURSIVIDADES

Revista da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB • Vol. 18, n. 2, jul-dez. 2025



Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada à Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil • Vol. 18. n. 2
Julho-dezembro de 2025 • ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Faculdade de Linguística, Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: imagem criada com o aplicativo Copilot, da Microsoft

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuchy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Pareceristas Ad Hoc

Dr. Anderson Monteiro Andrade (UFCG)
Dr. Renilson Nóbrega Gomes (SEE/PB)
Dra. Girleide Ribeiro Santos Cunha (UNEB)
Dra. Márcia Regina Mendes Santos (UNEB)
Dra. Milene Bazarim (UFCG)
Dra. Thais Nascimento Santana (UNEB)
Ma. Ana Beatriz Miranda Jorge (UEPB)
Ma. Graciélia Novaes da Penha (UNEB)
Ma. Itamaray Nascimento Cleomendes dos Santos (UEPB)
Ma. Jeniffer de Oliveira Barbosa (UFCG)
Ma. Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira (UFCG)
Ma. Sheila Fabiana de Pontes Casado (UFCG)
Ma. Valéria Rios Oliveira Alves (SEC/BA)
Ma. Virginia Alves Lima Anjos (IFBA)
Me. Antônio Naéliton do Nascimento (URCA)
Me. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva (UEPB)
Me. Jeremias Lucas Tavares (UFSC)
Me. Paulo Ricardo Pereira Ferreira (UFCG)
Me. Pedro Paulo Nunes da Silva (UEPB)
Me. Roberto Barbosa Costa Filho (UPE)

Sumário

Apresentação

Entrevista

Linguística aplicada e seus desafios na contemporaneidade

Entrevista com o Professor Dr. Edmilson Luiz Rafael

Artigos

Do planejamento à execução: a experiência de uma professora
em formação em Letras inglês no estágio supervisionado III

Leticia Tavares Lemos

Sequência didática com análise dialógica de A Caverna, de José
Saramago: uma proposta para a formação do leitor no Ensino Médio

José Anchieta de Oliveira Bentes

Suelen Pereira Barreto

A correção de artigo acadêmico como um objeto de estudo
da Linguística Aplicada

Milene Bazarim

Construções de sentido sobre afetividade no contexto
da Educação Infantil à luz da Linguística Aplicada

Bianca das Neves Batista

João Vitor Bezerra Laurentino

Ensino de gêneros orais em videoaulas para o Ensino Fundamental e Médio

Maria Clara Batista Monteiro

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

Experiências e propostas de ensino com artigo acadêmico: uma revisão sistemática

Rebeca Trajano Oliveira

Elizabeth Maria da Silva

Dispositivos para la formación de docentes que enseñen a Leer y Escribir para Conocer (LEC), con andamiajes y modelizaciones didácticamente fundados

Lorena Bassa

Mercedes De Los Santos

Estela Ines Moyano

Resenhas

Indisciplinando pela Linguística Aplicada os horizontes de saber

Francisco Gabriel Cordeiro Silva

João Vitor Bezerra Laurentino

Entre Tradição e Reflexão:

desafios da análise linguística na aula de português

Gabriel Nicolau de Souza

Danielly dos Santos Ramos

Análise Linguística: caminho premente para o ensino de língua portuguesa?

Emanuel Gomes de Oliveira

Rayan Kelven Oliveira Alves²

Apresentação

A Linguística Aplicada (LA, doravante) pode ser caracterizada pelo desenvolvimento de trabalhos de pesquisa que, atualmente, contemplam uma diversidade de temas, referências epistemológicas e metodológicas, bem como de objetos de investigação. A mudança de paradigmas científicos justifica e permite transpor zonas fronteiriças (Signorini, 1998), ou ultrapassar bordas e fronteiras (Signorini, 2013) que separam a produção de ciência na modernidade e na pós-modernidade. Esse percurso se traduz por trabalhos de natureza inter, trans e indisciplinar, acolhendo pesquisadores de diferentes campos do saber interessados na linguagem localmente situada e, desta feita, atravessada por ideologias, culturas e políticas de diversas ordens, como resistência, gênero e, em nosso, caso, ensino de línguas e formação docente.

Para este volume da Revista Discursividades, a LA trata o ensino de línguas (Português, Inglês e Espanhol) como objeto de estudo, para o qual confluem e convergem conhecimentos provenientes de diversas áreas (Rafael e Silva, 2024). Encontram-se agrupados gêneros discursivos distintos – entrevista, artigos e resenhas – produzidos em contextos de pesquisa acadêmica ou resultantes de vivências na sala de aula. Trata-se de uma edição especial, cujas discussões se alinham ao projeto “Configurações da prática contemporânea de atuação e de formação do professor de línguas”, coordenado pelos professores doutores Williany Miranda da Silva e Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UAL/UFCG).

Em “Linguística Aplicada e seus desafios na contemporaneidade – entrevista com o professor dr. Edmilson Luiz Rafael”, o entrevistado reúne informações relativas à sua jornada como pesquisador na área e reflete sobre contribuições de suas investigações para o ensino. Desse modo, o leitor é convidado a refletir sobre incômodos e acomodações, que sustentam o fazer científico em movimentos cíclicos, e a desafiar-se enquanto sujeito aprendiz, ressignificando sua prática num contínuo efeito multiplicador.

Os artigos reunidos para este dossiê resultam de investigações realizadas por graduandos, mestrandos e/ou doutorandos em coautoria com doutores. Os temas, em sua diversidade, contemplam gêneros e letramento acadêmico; ensino de leitura, escrita e oralidade; práticas de tradução e análise de materiais didáticos.

O artigo, “Do planejamento à execução: a experiência de uma professora em formação em Letras Inglês no Estágio Supervisionado III”, de Leticia Tavares Lemos, destaca a relação entre práticas de ensino na formação inicial e a construção da identidade docente.

No segundo, “Sequência didática com análise dialógica de *A Caverna*, de José Saramago: uma proposta para a formação do leitor no Ensino Médio”, de José Anchieta de Oliveira Bentes e Suelen Pereira Barreto, contempla-se a organização seguida de reflexão acerca de uma sequência didática a partir de uma obra literária, com vistas a problematizar a vida social.

Já em “A correção de artigo acadêmico como um objeto de estudo da Linguística Aplicada”, a autora Milene Bazarim verifica, em seu *corpus*, a simultaneidade de tipos de correção de texto, sinalizando o caráter dialogal entre eles. Na sequência, o artigo “Construções de sentido sobre afetividade no contexto da Educação Infantil à luz da Linguística Aplicada”, de Bianca das Neves Batista e João Vitor Bezerra Laurentino,

toma por base o entrelaçamento entre análise documental e exame de tomadas de posição de professoras frente à dimensão afetiva.

Ainda na Educação Básica, o artigo “Ensino de gêneros orais em videoaulas para o Ensino Fundamental e Médio”, de Maria Clara Batista Monteiro e Ana Virgínia Lima da Silva Rocha, trata da abordagem da oralidade com foco nas orientações predominantes em materiais digitais.

Posteriormente, o artigo “Experiências e propostas de ensino com artigo acadêmico: uma revisão sistemática”, com autoria de Rebeca Trajano oliveira e Elizabeth Maria da Silva, expõe um mapeamento de objetos de ensino ao explorar o gênero artigo acadêmico, tomando por dados textos publicados em portais de periódicos de visibilidade nacional.

No que tange à formação, em “Dispositivos para formar docentes que enseñen a Leer y a Escribir para Conocer (LEC), con andamiajes y modelajes didácticamente fundados”, de Lorena Bassa, Mercedes De Los Santos e Estela Ines Moyano analisam-se duas estratégias direcionadas ao ensino de leitura e escrita na educação inicial de professores de Espanhol.

Este número contempla, ainda, três resenhas de obras acadêmicas que fotografam facetas do campo. Em “Modos de fazer indisciplinar em Linguística Aplicada”, Francisco Gabriel Cordeiro Silva e João Vitor Bezerra Laurentino percorrem os capítulos do livro *Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar: uma homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*, organizado por Branca Falabella Fabrício e Rodrigo Borba. Para além da descrição do conteúdo, a resenha põe em crise a ideia subjacente ao título, convidando o leitor a um consumo reflexivo e crítico do livro.

Quando se focaliza a interface entre ensino de língua e LA, à vista da *práxis* da sala de aula, vê-se materializar-se na análise linguística uma das abordagens procedimentais que se desdobram dessa interrelação.

Protagonizando tal objeto de ensino, dois livros recentes se destacam e, por isso, tornam-se alvo de duas resenhas neste dossiê. Ambas tratam, respectivamente, dos volumes 1 e 2 de *Práticas de Análise Linguística na Aula de Português*, organizado por Maria Aline Rodrigues Bezerra e Evanielle Freire Lima.

Em “Entre a tradição e a reflexão: desafios da Análise Linguística na aula de português” (v. 1), Gabriel Nicolau de Souza e Danielly dos Santos Ramos destacam a necessidade de atualização dos professores de Língua Portuguesa para atender demandas próprias da contemporaneidade frente à abordagem do conhecimento linguístico.

Já em “Análise Linguística: caminho premente para o ensino de língua portuguesa?” (v. 2), Emanuel gomes de Oliveira e Rayan Kelven Oliveira Alves, dentre outros aspectos, dão relevo a dados de sala de aula e de materiais didáticos que ilustram reflexões, articulando teoria e prática para o ensino na ótica da LA.

Por fim, urge destacar que a LA, na contemporaneidade, abrange uma diversidade temática que extrapola ensino de língua e formação docente. Embora haja ciência disto, ainda se considera relevante a reflexão suscitada por essa díade, razão pela qual, esses pesquisadores empenham-se não somente na construção e divulgação de seus objetos teórico-metodológicos reunidos neste volume, mas também no diálogo e na contribuição social dos resultados de seus estudos para a comunidade escolar e acadêmica.

Organizadores.

Referências

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. Ensino de língua, de gramática ou de análise linguística? *In: SILVA, W. R. Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino*. Palmas: Editora Universitária – EdUFT, 2024. p. 252-285.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. *In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermi-diáticas. *In: MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada na modernidade recente: fetschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 197-210.

Linguística aplicada e seus desafios na contemporaneidade: Entrevista com o Professor Dr. Edmilson Luiz Rafael¹



“Defendo a centralidade do ensino na formação acadêmica na licenciatura, mas isso é difícil de implementar, a academia tende a colocar a língua e a literatura como centrais, deixando o ensino como algo periférico”.

A Linguística Aplicada (doravante, LA) ainda é um mistério nas licenciaturas em Letras, no tocante a temas que envolvem ensino e formação docente. Embora, esteja contemplada no currículo, no âmbito do curso de Letras – Português, campus sede da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), não tem sido oferecida sistematicamente nos últimos períodos. Na tentativa de fomentar reflexões caras ao profissional em formação, ofertamos a disciplina optativa *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa* no semestre 2024.1.

1. Entrevista produzida pela professora Dra. Williany Miranda da Silva, docente permanente do PPGLE/UFCG e pelo professor estagiário Me. João Vitor Bezerra Laurentino, doutorando do PPGLE/UFCG.

Durante esse período letivo, apresentamos a área por meio de distintas atividades aos professores em formação inicial, a fim de fazer valer o compromisso por uma intervenção curricular na licenciatura (Rafael; Silva, 2024). Destacamos contribuições da LA não somente para constituir e consolidar práticas de linguagem na educação formal, mas também para estruturar o próprio processo formativo ao qual se submete nosso público. No bojo de nossas reflexões, realizamos, em parceria com nossos alunos, uma entrevista com o docente Dr. Edmilson Luiz Rafael, cuja carreira consolidada na graduação e na pós-graduação posiciona-o entre os nomes mais representativos em LA na Região Nordeste.

O professor Dr. Edmilson Luiz Rafael licenciou-se em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 1989. Tornou-se Mestre em Letras pela UFPB em 1993 e Doutor em LA pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2001, defendendo tese que tematizou, dentre outros aspectos, a transposição didática de conhecimentos linguísticos. Atualmente, é Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística na UFCG e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). O professor tem vasta experiência nas áreas de LA e Linguística, com ênfase no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica. Seus principais objetos de estudo são a prática escolar de ensino de língua e a formação de professores.

A entrevista a seguir apresenta dois grandes temas, a partir dos quais nossos alunos² produziram nove perguntas sob nossa orientação, que dialogam tanto com as teorias de base da LA, quanto com o interesse, com a curiosidade de cada um em particular. O primeiro tema é “for-

2. Foram responsáveis pela elaboração das perguntas e edição das respostas: Cleolene da Cruz Santos, Davi Ferreira Brito de Oliveira, Iasmim da Silva Albuquerque, Jaíne Gomes dos Santos, João Marcos de Sousa Rodrigues e Maria Aparecida Galdino Dias.

mação pessoal”, por meio do qual o docente entrevistado revisita momentos importantes de sua formação como professor e pesquisador. O segundo é “atuação profissional”, no qual comenta sobre o trabalho desempenhado por ele na graduação em Letras da UAL e no mestrado e doutorado do PPGLE/UFCG. É próprio da LA que se realize uma mistura coesa de temas, por isso, ao longo da entrevista, não os encontramos estanques, mas os confrontamos em sinergia, revelando a complexidade que engendram na constituição do sujeito professor.

João Marcos: Em 1993, o senhor defendeu sua dissertação de Mestrado num Programa em Letras pela UFPB. Posteriormente, em 2001, defendeu sua tese de doutorado em LA na UNICAMP. Como foi o processo de mudança de uma instituição situada no estado da Paraíba para outra, em São Paulo, onde atuam grandes nomes como sua orientadora, Inês Signorini?

Edmilson Luiz Rafael: Havia cursos de doutorado em Linguística em Pernambuco e no Ceará, mas eu queria estudar algo mais focado e distinto. Ainda não tinha certeza se seria LA, mas algo relacionado ao ensino e à profissão de professor, por isso, não optei por programas mais próximos. Como já tinha participado de congressos no Sudeste, decidi partir para essa região. Recebi aprovação em duas universidades de São Paulo e escolhi a UNICAMP. Pessoalmente, foi muito difícil, pois, apesar de estar no mesmo país, a realidade era completamente diferente, como estar em um mundo estrangeiro. A recepção e a adaptação foram desafiadoras. Naquela época, as instituições eram muito locais, com pouco intercâmbio e diálogo, havia a percepção de que um estudante do Nordeste não estava apto para um centro de ciência. Além disso, havia pressão para que eu investisse em campos que não

me interessavam, como estudos da interação e ensino de leitura na Educação Básica. Minha preocupação era o uso do conhecimento adquirido na graduação e como ele se reconstrói na prática profissional.

Jaíne: Dentre a diversidade de estudos sobre linguagem, com muitos objetos de pesquisa e diferentes metodologias, o que fez despertar seu interesse pela LA e manter-se nela até hoje?

Edmilson Luiz Rafael: Meu interesse começou durante a graduação, com Maria Augusta Reinaldo, que foi minha professora de Prática de Ensino, em 1987. Ela sempre demonstrou grande preocupação com o ensino e com a escola, influenciando-me bastante. Embora eu não tenha produzido a monografia de graduação sob sua orientação, escrevi um relatório para a disciplina que hoje corresponde à Estágio Supervisionado, na grade curricular da UFCG. Esse trabalho me levou a desenvolver um projeto para o mestrado sobre redação escolar, dando continuidade ao estudo sobre ensino. Nessa época, estávamos passando de um paradigma focado na frase para um que valorizava o texto como objeto de estudo e de ensino nas escolas, o que marcou profundamente minha formação. Entre 1993 e 1996, já como professor da UFCG, comecei a trabalhar com cursos de especialização para professores. Essa experiência reforçou ainda mais minha certeza de que desejava continuar trabalhando com ensino, especialmente com docentes da escola pública. Esse vínculo foi fundamental para a consolidação de um projeto na área, que me levou ao doutorado. Houve certa resistência, pois muitos não acreditavam na relevância do meu objeto de estudo em oposição a temas como letramento, que estavam em voga na época. No entanto, sempre insisti na importância do conhecimento linguístico e da relação entre a Linguística e o ensino de

língua. Mais tarde, essa visão foi corroborada por Angela Kleiman, que destacou a importância de cuidar do conhecimento do professor.

Jaíne: Em sua tese, o senhor explora a construção e a adaptação de teorias linguísticas na prática pedagógica, com foco na transposição didática. Sabe-se que, no geral, quando se desenvolve uma investigação como essa, os resultados obtidos influenciam o pesquisador de diferentes maneiras. Como isso impactou na sua formação docente e na sua atuação em sala de aula?

Edmilson Luiz Rafael: A minha formação como docente foi profundamente impactada pela minha pesquisa de tese. Com o passar dos anos, compreendi ainda mais a importância de saber exatamente o que estamos ensinando e o lugar de cada conhecimento dentro de uma disciplina. Hoje, tenho o cuidado de comunicar aos meus alunos que o conhecimento que compartilhamos em sala é apenas uma parte do todo. Conhecer conceitos como “signo” é importante, mas não resolve os desafios da vida ou da sala de aula. Ter esse conhecimento dá segurança, mas não devemos criar a ilusão de que o professor possui todas as respostas ou que os alunos vão absorver todo o conhecimento prontamente. A formação de professores precisa diversificar as formas como o conhecimento é mobilizado. Ao desenvolver minha tese, vivi situações práticas de produção de conhecimento, que vão além das aulas tradicionais. Essa prática foi crucial, mas também evidenciou a instabilidade nas escolas durante os estágios. Em minha pesquisa, percebi que o ambiente escolar é rico em conhecimentos e experiências, permitindo a integração entre gramática, Linguística, literatura, semiótica, e muito mais, de uma forma prática e aplicada. Como formador, sempre tentei diversificar as atividades que ofereço

aos meus alunos, mesmo que institucionalmente pouca coisa tenha mudado; pois, infelizmente, o projeto pedagógico que seguimos ainda está muito atrasado. Já houve algumas melhorias, como a introdução da prática obrigatória para o estágio, mas a prática ainda é vista de forma tradicional. Defendo a centralidade do ensino na formação acadêmica na licenciatura, mas isso é difícil de implementar, a academia tende a colocar a língua e a literatura como centrais, deixando o ensino como algo periférico, como se fosse um complemento. O que ouvimos é: ‘primeiro, cuidamos da língua e da literatura; depois, você aprende a ensinar, ensinando’. Precisamos mudar esse paradigma, reconhecendo que ensinar vai muito além do conhecimento técnico.

Maria Aparecida: Apesar de sua tese ter sido defendida há mais de duas décadas, seu trabalho de doutoramento tem sido citado por outros pesquisadores, influenciando investigações em LA no tocante à transposição didática. Como o senhor avalia a percepção desse conceito nesses estudos?

Edmilson Luiz Rafael: O conceito de transposição didática é fundamental e, na minha pesquisa, baseei-me na teoria de Yves Chevallard, que examina como o conhecimento científico é transformado para fins educativos. Essa teoria destaca as diferenças entre o saber científico original e o que é ensinado em sala de aula. Também é importante mencionar a contribuição de François Verret, que ajudou a fundamentar essa discussão. Embora o conceito seja produtivo, é essencial aplicá-lo corretamente, mantendo o foco na relação entre conhecimento científico e sua transposição para o ensino. Todo conhecimento didático deve ter uma base científica, pois a transposição é a passagem da ciência para a prática pedagógica. No nosso caso, professores de Letras,

isso inclui não apenas a ciência, mas também o conhecimento que vem da tradição gramatical, formando um conhecimento científico sobre linguagem, que se desenvolve desde a Antiguidade até hoje. Portanto, se mantivermos esse foco na relação entre o conhecimento científico e sua aplicação didática, o conceito continua válido e relevante.

Maria Aparecida: Após a defesa da sua tese em um programa de LA em São Paulo, o senhor voltou para a UFPB, hoje UFCG. Esse retorno à nossa instituição recebeu influência de seu convívio com nomes representativos da disciplina?

Edmilson Luiz Rafael: Sim, muito. A minha experiência ao retornar foi marcada por muitos desafios e aprendizados. A exemplo dos desafios - a adaptação à vida em São Paulo não foi fácil, embora eu já tivesse visitado o Sudeste em ocasiões anteriores, morar lá, lidar com o dia a dia, com os preconceitos relacionados à minha origem nordestina, por exemplo, estudar com catarinenses que me olhavam com desprezo, foi uma experiência difícil, cheguei a ouvir de um professor que “o Nordeste não precisa de doutor” - isso foi doloroso, pois eu estava lá em um curso de doutorado, me senti desrespeitado, mas decidi não deixar que essas situações me abalassem, pois, meu foco era estudar, absorver o máximo de conhecimento e, eventualmente, retornar para minha terra e contribuir da melhor forma possível. Já os aprendizados foram muitos. A convivência com professores renomados, como Marilda Cavalcanti, com quem explorei a educação bilíngue, e Angela Kleiman, com quem aprendi muito sobre interação em sala de aula; o contato com pesquisadores internacionais de outras universidades, que eram convidados para encontros, seminários e grupos de estudo, com vistas a enriquecer nossas discussões; e, por fim, a oportunidade

de participar da organização de dois ou três congressos, trabalhando diretamente com as professoras Inês Signorini e Angela Kleiman. Ao retornar para o ensino em Campina Grande, consegui implementar práticas colaborativas que observei na UNICAMP, como integrar alunos de graduação, pós-graduação e o corpo docente, a exemplo das professoras efetivas da UAL/UFCG, Denise Lino de Araújo e Williany Miranda da Silva, com quem desenvolvo pesquisas até hoje.

Cleolene: O senhor está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino desde sua origem, por volta de 20 anos atrás. Poderia nos explicar sobre os interesses de pesquisa que estão atualmente sobre sua orientação na Linha 3- Ensino de Línguas e Formação Docente?

Edmilson Luiz Rafael: Meus interesses se mantiveram na linha de Ensino de Línguas e Formação de Professores, sempre com um foco maior na relação entre o conhecimento e ensino de língua e a formação docente. Embora eu atue na unidade acadêmica como professor do curso de Letras na graduação, minha atuação na pós-graduação não se limita ao ensino de Português ou à formação de professores de Português. A pós-graduação tem uma abordagem mais ampla e teórica, tratando de questões maiores que não se restringem a uma única língua. Minha formação como pesquisador me permite lidar com isso de forma mais abrangente, independentemente do objeto de estudo, seja ele Língua Materna ou Estrangeira, História ou até mesmo áreas como Matemática e Física. Dessa forma, nunca fiz restrições quanto ao objeto de ensino ou formação. Tenho orientandos que trabalham com Língua Inglesa, já tive experiências com temas diversos, como um trabalho desafiador sobre leitura de mangá. A LA me ajudou a enfren-

tar desafios dessa natureza, mesmo não sendo especialista em artes ou desenho, pois posso contribuir com a formação teórica e metodológica necessária para que o aluno, que está pesquisando na área, desenvolva sua investigação com autonomia.

Iasmim: Considerando o desenvolvimento tecnológico, como a Inteligência Artificial pode impactar positiva ou negativamente o campo da pesquisa em LA nos próximos anos?

Edmilson Luiz Rafael: A presença da tecnologia, como a inteligência artificial, é inevitável aos interesses da LA. Assim como outros avanços que surgiram no passado, essa ciência já deu conta de explicar o funcionamento da linguagem e seu impacto diante de outros artefatos tecnológicos. Desde a invenção da escrita, passando pela escrita digital, ela tem acompanhado essas mudanças. Com novas ferramentas, o desafio continua, a questão principal é entender como essas novas tecnologias, ligadas à linguagem, vão impactar a pesquisa e a sociedade. A LA tem muito a contribuir nesse campo, ajudando a entender questões como: Quem está produzindo essas tecnologias? Com quais interesses? Para quem elas são feitas? Como elas funcionam? Ferramentas como o ChatGPT não devem ser rejeitadas ou criticadas de imediato, mas sim compreendidas. O papel do pesquisador é entender a fundo essas inovações e como elas podem ser usadas de maneira benéfica. Faço até uma comparação com o uso do telefone no passado. Antigamente, eu poderia causar um grande impacto emocional em alguém simplesmente ligando para dar uma notícia falsa, o que hoje chamamos de *fake News*. O objetivo da LA é mostrar a construção das práticas de linguagem e os seus efeitos, especialmente quando mediadas por artefatos tecnológicos que nós mesmos criamos, ajudando a compreender como exercem seu po-

der de linguagem e como nós, enquanto sociedade, podemos lidar com eles de maneira crítica e informada.

Davi: Muito tem sido publicado em LA no país, seja por grandes editoras, seja por periódicos especializados. Como o senhor analisa essas publicações?

Edmilson Luiz Rafael: Nas últimas décadas, houve uma grande pressão por publicações em LA, que fez surgir uma grande divulgação de obras por parte de algumas editoras com certo poder de circulação. A avaliação de livros aponta para o problema da designação sobre o que é LA. Em alguns lugares, o termo é apenas uma nomenclatura institucional por uma exigência normativa, ou porque as agências de fomento destinaram alguma verba para esse fim. Tal realidade também pôde ser observada em relação às diretrizes para a reformulação dos cursos de Letras, com as reformas dos programas de pós-graduação no início dos anos 2000. Desde então, muitos programas começaram a colocar ensino como área, de modo que é possível encontrar, por exemplo, semântica e ensino conciliados. É esse paradigma que tem predominado no Brasil ultimamente. Nesse contexto, surge uma gama de publicações que, apesar de receberem o nome, não possuem nenhuma relação com LA. Caso um sujeito analise um artigo de opinião, sem tratar de problemas de leitura, de produção, de avaliação ou de ensino, seu estudo seria, no máximo, Linguística de Texto. O problema resulta não apenas na qualidade do que se produz, mas também no equívoco sobre o que seja uma pesquisa em LA. Nesse sentido, os alunos que estão se formando em Letras precisam ter essa informação, porque podem ser divulgadores em potencial dessas produções confusas. Creio que, justamente, esse é um problema que a própria LA precisa resol-

ver, inclusive deixando de ser optativa em cursos de graduação. E, ainda, recebendo até outra denominação, como Estudo da Linguagem, porque, na verdade, é o que a LA é.

Iasmim: Para finalizar, que conselho o senhor daria para estudantes que estão começando a se interessar por LA?

Edmilson Luiz Rafael: Quando penso em dar um conselho sobre LA, eu começaria com uma reflexão importante: não basta apenas saber o conceito do ponto de vista teórico, é preciso adotar um olhar mais cuidadoso e crítico, refletindo sobre o que *não* é LA. Acredito que o primeiro passo é ter atenção ao que se está categorizando no campo, observando cuidadosamente tudo o que é dito a respeito dele. Além disso, a formação do pesquisador deve sempre partir da prática, do vivido, da experiência concreta para a reflexão teórica, e não o contrário. Não pode ser guiada apenas pelos desejos, sonhos ou crenças pessoais, mesmo que influenciem o pensamento do pesquisador e as escolhas metodológicas. Contudo, é essencial manter o foco na realidade observada, sempre trazendo as questões de “lá” (a prática, a realidade) para “cá” (a teoria). Eu encorajo quem está começando a pesquisa a ter uma postura investigativa, como a de um jornalista, que vai em busca do que ainda não se sabe. Esse movimento de ir atrás do desconhecido é extremamente rico e tem o potencial de desconstruir muitos estereótipos e crenças, incluindo a visão tradicional de erudição. Na LA, é preciso estar aberto ao diálogo com a prática social. Portanto, mantenha-se sempre atento às questões sociais e políticas que estão envolvidas na pesquisa. Não se satisfaça com respostas prontas, nem com as aparências. O desenvolvimento de um olhar político é crucial para entender o porquê das coisas. Por que fazemos isso? Para quem

estamos fazendo? Esse tipo de questionamento é essencial, principalmente para quem está se formando como professor ou se profissionalizando na área.

Referência

RAFAEL, E. L.; SILVA, W. M. Ensino de língua, de gramática ou de análise linguística? In: SILVA, W. R. *Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino*. Palmas: Editora Universitária – EdUFT, 2024. p. 252-285.

Recebido em: 29/05/2025

Aprovado em: 06/08/2025

Licenciado por



Do planejamento à execução: a experiência de uma professora em formação em Letras inglês no estágio supervisionado III

From planning to implementation: The experience of pre-service English language teacher in the supervised internship III

 Leticia Tavares Lemos

Resumo: Este estudo destaca a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial dos professores, com foco no Estágio Supervisionado III do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O estágio proporciona ao aluno um ambiente prático para aplicar conhecimentos adquiridos. Dessa forma, como objetivo geral, este estudo pretende examinar a aplicabilidade do planejamento dos planos de aula de uma professora em formação em Letras Inglês, com foco em sua reflexão, autoavaliação e construção da sua identidade profissional. Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral, pretende-se: I) Descrever as experiências e a reflexão que fundamentam as escolhas dos segmentos nos planos de aula; II) Avaliar a execução e o retorno dos alunos em relação às atividades propostas; e III) Correlacionar as práticas com a construção de identidade profissional e autoavaliação da professora em formação inicial. Assim, para discutir essas práticas, serão utilizadas principalmente as teorias de Kahveci (2021), Perrenoud (2002), Piletti (2004), Oliveira (2015) e Alvarez e Mazza (2011). Este trabalho, de abordagem qualitativa e descritiva, foca na análise da prática docente a partir dos tópicos supracitados: reflexão, autoavaliação e construção da identidade profissional. Os resultados

Leticia Tavares Lemos. Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB.

indicam que a reflexão e a avaliação são essenciais para o desenvolvimento, o aprimoramento, a percepção das tarefas e a construção da identidade docente. **Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Professora em formação inicial; Reflexão.

Abstract: This study highlights the importance of Supervised Internship in the initial training of teachers, focusing on Supervised Internship III of the English Language and Literature course at the State University of Paraíba (UEPB). The internship provides a practical environment for students to apply the acquired knowledge. Therefore, the main objective of this study is to examine the applicability of lesson planning by a pre-service English teacher, emphasizing her reflection, self-assessment, and the construction of her professional identity. To achieve this goal, the study aims to: (I) describe the experiences and reflections that support the choices made in the lesson plans; (II) evaluate the implementation and student feedback regarding the proposed activities; and (III) correlate these practices with the teacher's professional identity construction and self-assessment during initial training. In this context, the discussion will be based primarily on the theoretical contributions of Kahveci (2021), Perrenoud (2002), Piletti (2004), Oliveira (2015), and Alvarez & Mazza (2011). This is a qualitative and descriptive study, focusing on the improvement of teaching practice. The results indicate that reflection and assessment are essential for personal development, professional growth, understanding of pedagogical tasks, and the construction of teaching identity.

Keywords: Supervised Internship; Pre-service Teacher; Reflection.

Considerações iniciais

O Estágio Supervisionado (ES) é uma oportunidade fundamental para o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades do aprendiz. Ao longo de sua formação inicial, o estudante constrói suas ações reflexivas, sua criatividade e sua independência. Dessa maneira, a disciplina de Está-

gio Supervisionado do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), proporciona um espaço escolar no qual é possível aplicar práticas pedagógicas estudadas ao longo do curso de graduação.

Compreender as circunstâncias e a complexidade da sala de aula são aspectos importantes do ensino. Assim, é fundamental que um professor em formação inicial reflita sobre suas atividades para que a aprendizagem seja eficaz. De acordo com Perrenoud (2002), o profissional reflexivo é aquele que reflete “acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação” (p. 30). Dessa forma, a ação reflexiva durante e após o ensino é crucial.

No curso de Letras Inglês (Câmpus I), os ES são divididos em três componentes curriculares: ES I, II e III. Em cada um deles, é enfatizada a importância do planejamento com diversas leituras realizadas para discutir esse tópico. Dessa forma, são abordadas que a prática de construção e execução de planos de aula vai muito além da simples aplicação de uma atividade. O processo de planejamento começa com a reflexão do profissional “sobre elementos como a faixa etária e o nível de proficiência dos alunos, os materiais didáticos e os recursos disponíveis, além do espaço físico em que a aula será realizada” (Oliveira, 2015, p. 11).

O ES III envolve momentos de observação e de regências, sendo realizado no Ensino Médio. A escolha desse estágio se deu pelo amadurecimento da professora em formação, adquirido ao longo do curso. As experiências práticas de planejamento e reflexão vivenciadas contribuíram para a construção de identidade desta professora em formação. Assim, o ES III será a base para analisar a aplicabilidade dos planos de aula elaborados, com ênfase na reflexão, autoavaliação e desenvolvimento profissional desta professora de Inglês.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo geral, pretende-se: I) Descrever as experiências e a reflexão que fundamentam as escolhas dos segmentos nos planos de aula; II) Avaliar a execução e o retorno dos alunos de terceiro ano em relação às atividades propostas; e III) Correlacionar as práticas com a construção de identidade profissional e autoavaliação da professora em formação inicial.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, são utilizados os planos de aula produzidos no componente curricular de ES III do Curso de Letras Inglês da UEPB no semestre de 2024.1. Esses planos foram escolhidos, porque correspondem às primeiras aulas desta professora em formação inicial e sua dupla nas regências, assim, tanto os alunos da escola quanto às professoras em formação inicial ainda não estavam familiarizados entre si. O objetivo era diagnosticar a turma, captar a atenção dos alunos, engajá-los, criar uma conexão e despertar sua curiosidade para as próximas aulas.

Assim, diante do exposto, pretende-se responder à seguinte pergunta: Como o processo de planejamento, reflexão e execução de planos de aula contribuíram para o desenvolvimento profissional e para a construção identitária de uma professora em formação inicial?

Esta seção apresentou as considerações iniciais, nas quais foram descritas a justificativa, os objetivos e a contextualização do tema desta pesquisa. Na próxima seção, este trabalho apresenta o referencial teórico, com as contribuições de Oliveira (2015), Kahveci (2021) e Perrenoud (2002) acerca do planejamento, reflexão e identidade profissional. Na seção seguinte, é descrita a metodologia que caracteriza este trabalho. A quarta seção, por sua vez, aborda a análise dos planos de aula, na qual serão apresentadas as discussões e os resultados desta pesquisa. Por fim, são expostas as considerações finais, as referências bibliográficas e o apêndice com os dois planos de aula.

Fundamentação teórica

Esta seção apresenta a base teórica do trabalho, abordando a construção da identidade docente e as práticas reflexivas no contexto pedagógico, além de discutir o ato de planejar e a importância do planejamento no processo educativo.

Construção da Identidade do Professor em Formação inicial e do Professor Formador

A formação inicial de professores baseia-se na interação entre teoria e prática, pois é desafiador alcançar uma prática pedagógica eficaz sem uma base teórica sólida. Entretanto, conforme observado por Alvarez e Mazza (2011, p. 187):

Alguns professores tornam-se meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de manuais, e, conseqüentemente, desestimulados a se envolver em processos reflexivos sobre sua própria prática em sala de aula.

Ou seja, alguns docentes em formação inicial ou já formados confundem esse conhecimento e acabam adotando uma postura passiva, limitando-se a seguir fórmulas preestabelecidas.

Nessa perspectiva, é fundamental que, durante sua formação acadêmica e após, o profissional estimule uma prática reflexiva, com o objetivo de se tornar um indivíduo crítico e evitar que práticas passivas anteriores se repitam. Em consonância com Alvarez e Mazza (2011), o professor ativo é aquele que elabora e decide suas próprias práticas pedagógicas com base em suas reflexões, considerando o contexto social, histórico e

político de seus alunos. Dessa forma, tanto na formação inicial quanto na prática docente, o professor desenvolve sua identidade profissional. As experiências vivenciadas e suas ações determinarão se o profissional irá assumir uma identidade ativa ou passiva no processo educativo.

Para compreendermos melhor as identidades ativas e passiva mencionadas por Alvarez e Mazza (2011), Kahveci (2021) discute cinco concepções que influenciam a construção da identidade do educador: autoimagem, autoestima, percepção da tarefa, motivação para o trabalho e perspectivas futuras. Sendo assim, em sua jornada, o educador possui cada perspectiva em diferentes porções, isso varia visto que cada profissional possui suas próprias experiências. Kahveci (2021) menciona que esses fatores constituem a identidade de cada professor e que cada experiência e narrativa os leva a conhecer cada uma das cinco perspectivas.

Kahveci (2021) discorre que a autoimagem refere-se às opiniões dos outros sobre si mesmo, isso porque opiniões como as dos pais, alunos e colegas de trabalho vão influenciar uma imagem positiva ou negativa. Já a autoestima, de acordo com Kelchterman (2009 *apud* Kahveci, 2021, p.17), é definida como “o componente avaliativo da autocompreensão”, refere-se à opinião do professor sobre ele mesmo e à análise de suas ações.

Ainda de acordo com Kahveci (2021), a percepção da tarefa destaca-se pelas ideias de responsabilidade profissional. Desse modo, para descrever essas responsabilidades, é importante pensarmos nos seguintes pontos: pontualidade, preparação adequada para as aulas, abertura ao desenvolvimento profissional e boas práticas instrucionais, como flexibilidade, valorização das necessidades dos alunos e comportamentos responsáveis.

Kahveci (2021) define ainda a motivação para trabalho como influências e impulsos dentro e fora de sala que levam as pessoas a esco-

lherem a carreira docente. Por fim, de acordo com Kelchterman (2009 *apud* Kahveci, 2021), as perspectivas futuras referem-se ao caráter dinâmico do autoconceito e às expectativas dos professores em relação ao futuro na profissão, como metas, objetivos e lugares que os educadores pretendem ocupar.

Em suma, os cinco fatores citados por Kahveci (2021) determinam se um professor será ativo, tomando decisões baseadas em reflexões e considerando o contexto de seus alunos, ou passivo, apenas aplicando métodos sem envolvimento crítico. Conclui-se, portanto, que a identidade do professor é uma construção contínua e dinâmica, influenciada tanto por suas experiências pessoais quanto pela sua capacidade de refletir sobre sua prática pedagógica e seu contexto social. Assim, para compreender como surge essa capacidade reflexiva e como ela contribui para a construção identitária de um profissional, o próximo tópico apresentará alguns autores que abordam o conceito de reflexão docente.

O papel do professor reflexivo

Perrenoud (2002) faz a seguinte indagação: “É evidente que um ser humano pensa constantemente no que faz, antes, durante e depois de suas ações. No entanto, será que isso o transforma em um profissional reflexivo?” (p. 29). Esse questionamento surge da preocupação de que pensamos tão naturalmente quanto respiramos, se entendermos o pensamento como a prática de realizar uma atividade mental. Pensamentos triviais como “vou me atrasar” ou “como está frio” podem ser classificados como atos de pensamento, porém, será que o ato de refletir é tão simples quanto pensar no que faremos, fazemos e fizemos?

A definição mais comum da prática reflexiva é definida como acontecendo “acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das

operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível dos sistemas de ação”, como afirma Perrenoud (2002, p. 30). Refletir durante a ação, portanto, consiste em se perguntar o que está ocorrendo naquele momento ou o que irá acontecer, qual é a melhor estratégia, quais desvios podem ocorrer e quais precauções devem ser tomadas pelos professores.

Segundo Perrenoud (2002), há uma sabedoria envolvida na reflexão durante a ação, no entanto, vivemos uma realidade que não espera por ninguém. Em casos de urgência, o profissional considerado “reflexivo” poderia perceber que algo está errado, mas, receoso demais para agir impulsivamente, poderia não intervir. Como explica o autor, “conforme a natureza da ação em curso, o equilíbrio entre reflexão e ação não pode ser o mesmo” (Perrenoud, 2002, p. 31). Dessa forma, o profissional reflexivo precisa encontrar um equilíbrio entre refletir e agir sobre a situação. Esse processo exige não apenas uma compreensão do contexto escolar, mas também a capacidade de tomar decisões rápidas analisando cuidadosamente as possíveis consequências e resultados.

Em contrapartida, refletir sobre a ação é um ato distinto. Ao invés de refletirmos durante a ação em si, nós a tomamos como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo (isto é, considerarmos o que poderíamos ou deveríamos ter feito naquele momento), seja para explicá-la ou criticá-la. Segundo Perrenoud (2002), “toda ação é única, mas, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes” (p. 31). Assim, quando a ação é concluída, a reflexão sobre ela tem sentido, assim, o objetivo dessa reflexão é aprender e compreender o que aconteceu.

Nesse sentido, o profissional reflexivo deve, acima de tudo, ter controle sobre a sua própria evolução. Construindo suas competências e saberes a partir de suas experiências e uma investigação profunda so-

bre elas — refletindo sobre sua prática e sua metodologia, por exemplo. Portanto, uma vez que o professor domina o ato da reflexão, o mesmo se torna um profissional crítico que é capaz de visualizar a sua realidade através de uma visão social, criando possibilidades para transformá-la. Além disso, esse profissional consegue instigar a visão e curiosidade epistemológica citada por Freire (1996) para os alunos, visto que, segundo o autor, o conceito de ensino e aprendizagem estão intimamente interligados. Dessa forma, não há docência sem discência; são conceitos mutuamente dependentes.

A curiosidade não é menos que a inquietação indagadora, a inclinação ao desbravamento do desconhecido, a pergunta verbalizada ou não, a busca pelo esclarecimento, o sinal de atenção que simultaneamente sugere e alerta. É em virtude dessas características que a curiosidade se faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move, que nos inquieta diante do mundo que não construímos, como é apontado por Freire (1996).

Assim, a prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002), envolve uma análise e visão detalhada da situação, objetivos, meios e resultados, além de ter a evolução das ações como seu principal alvo. Um profissional reflexivo, portanto, consegue construir competências e saberes a partir de suas experiências. Por isso, este trabalho é de significativa importância para a reflexão crítica do profissional em formação, pois permite caracterizar os pontos fortes e fracos do planejamento em execução. Além disso, proporciona mais clareza na escolha dos objetivos materiais e na superação de obstáculos. Na seção seguinte, serão descritos o significado, a importância e as motivações para o planejamento em sala de aula.

A importância do planejamento para uma prática pedagógica eficaz

Piletti (2004) define o currículo escolar como um conjunto que abrange os objetivos já alcançados, os que se pretende alcançar e a programação de estudos. Ademais, o autor destaca que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do currículo, uma vez que se interessa pelos valores e normas transmitidos aos alunos. Nesse sentido, o planejador do currículo “deve também visar à melhoria da vida do indivíduo e da comunidade” (Piletti, 2004, p. 53).

Ainda de acordo com Piletti (2004), o currículo é composto por três dimensões: filosófica, socioantropológica e psicológica. A dimensão filosófica refere-se à educação cultural, enquanto a socioantropológica está relacionada aos processos sociais vivenciados pelo aluno. Por fim, a dimensão psicológica avalia o desenvolvimento psicológico do discente. Assim, todos esses aspectos são essenciais para a elaboração do currículo.

Nesse contexto, o “currículo é o planejamento dessas experiências” (Piletti, 2004, p. 55), e cada escola o planeja em conjunto com todos os envolvidos no processo educativo, especialmente o professor. Em outras palavras, a instituição define as diretrizes com objetivos sociais a serem trabalhados com os alunos, elabora o currículo e o professor desenvolve as etapas finais, criando atividades que concretizam os objetivos propostos. Piletti (2004) denomina esse processo de planejamento de ensino, como o planejamento que: “Consiste em traduzir em termos mais concretos e operacionais o que o professor fará em sala de aula, para conduzir os alunos a alcançar os objetivos educacionais propostos.” (Piletti, 2004, p. 62), ou seja, o planejamento consiste nos segmentos da aula elaborados para atingir os objetivos estipulados pelo currículo.

De acordo com Menegolla e Sant'anna (2002), para tomar decisões assertivas e alcançar nossos objetivos, é necessário pensar, prever e imaginar. Esse processo pode ser denominado planejamento, uma vez que estamos constantemente planejando com o objetivo de obter os melhores resultados. Assim, refletir sobre ações também é um ato de planejamento (Menegolla e Sant'anna, 2002).

Com essa mesma perspectiva, Oliveira (2015) afirma que o ato de ensinar começa antes mesmo do professor entrar em sala de aula, ou seja, durante o planejamento. Esse fator, portanto, é um ato de reflexão, no qual o professor deve se preocupar em conhecer quem são seus alunos. Fatores como disciplinas, conteúdos, nível de aprendizado, duração das aulas, procedimentos, número de alunos, objetivos, problemas e possíveis soluções devem ser considerados no momento de planejar (Oliveira, 2015). Menegolla e Sant'anna (2002) complementam explicando que planejar é prever necessidades em uma situação real, além de destacar que o planejamento exige conhecimento da realidade e dos recursos disponíveis.

Assim, segundo os autores mencionados, o nível e a realidade da turma são fatores cruciais para a seleção de conteúdos e materiais adequados ao andamento da aula. Além disso, o objetivo do professor deve estar bem definido para a elaboração da logística dos procedimentos, ou seja, para determinar quais tipos de atividades serão aplicadas e a duração delas. No que diz respeito aos desafios, a avaliação do nível da turma e a escolha das atividades propostas estão intrinsecamente ligadas. Se o professor já conhece o desempenho dos alunos, ele terá uma noção mais clara sobre os possíveis resultados das atividades.

Oliveira (2015) destaca que a falta de planejamento pode gerar um ambiente caótico. Portanto, para evitar imprevistos, planejar é o caminho mais seguro. Outrossim, o autor afirma que o plano de aula não é

o mesmo que o ato de planejar, pois “o plano de aula é a materialização do planejamento” (p. 23). Nesse sentido, o plano de aula é fundamental para auxiliar nas etapas da aula, permitindo que o professor revise os procedimentos e analise o que não funcionou. Além disso, ao utilizar o plano, o professor não esquece os materiais, já que eles estão previamente destacados.

A atenção ao planejamento de todos esses tópicos tem grande importância para integrar de forma eficaz os diferentes segmentos da aula. Dessa forma, é possível introduzir elementos de acordo com a realidade dos alunos como leitura (com foco na construção de significados), escrita, conhecimentos linguísticos, contextualização e produção oral, entre outros, no ambiente escolar como pontuam as competências destacadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Em suma, o planejamento é essencial para garantir uma prática pedagógica eficaz e organizada. Conforme destacado por Menegolla e Sant’anna (2002) e Oliveira (2015), o ato de planejar permite ao professor prever necessidades, estruturar ações e antecipar possíveis desafios, tornando o ambiente de ensino mais controlado e produtivo. A criação de um plano de aula detalhado auxilia na condução das atividades, garantindo que os materiais sejam utilizados de forma adequada e que os objetivos educacionais sejam alcançados. Dessa forma, ao planejar com base no perfil e nas necessidades dos alunos, o professor promove um ensino mais contextualizado e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No tópico seguinte, serão descritas a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como informações sobre o ES e a justificativa para a pesquisa.

Metodologia

Os momentos iniciais das disciplinas de ES I, II e III foram extremamente enriquecedores para esta professora em formação inicial. O formato discursivo adotado no início dos componentes curriculares foi de grande apoio na escolha de alguns dos autores mencionados neste trabalho.

O ES III foi selecionado para examinar o processo de planejamentos pedagógicos escolhidos e aplicados por esta graduanda, além de permitir a exposição de sua construção da identidade docente. Como participante desta pesquisa, sou¹ graduanda do curso de Letras Inglês pela UEPB e professora em formação inicial. Durante este período, vivenciei experiências práticas e teóricas que complementam meu desenvolvimento ao longo da formação acadêmica. No que se refere às minhas experiências no ensino da Língua Inglesa, atuo como professora em uma escola de idiomas, vivenciando práticas e aprendizados que diferem significativamente dos desafios enfrentados nos ES II e III.

É importante destacar que, ao todo, foram elaborados oito planos de aula, dos quais foram escolhidos os dois primeiros utilizados no estágio para a análise, pois, inicialmente, eles foram direcionados para estabelecer uma conexão entre os alunos e as professoras em formação. Além disso, essas aulas serviram para diagnosticar o nível dos alunos e iniciar as primeiras atividades, levando em consideração que havia apenas dois dias de observação da turma. O objetivo era deixar os alunos confortáveis com a troca de professores, além de desenvolver seus interesses e expectativas para as próximas aulas. Ademais, os planos de aula que foram publicados estão disponíveis no site Academia.edu².

1. O uso da primeira pessoa do singular a partir desta seção do texto, deve-se ao fato de tratar-se de uma narrativa pessoal.

2. https://www.academia.edu/125522786/Reported_speech_Brazilian_public

Diante disso, pela seleção de materiais pontuais, este trabalho pode ser classificado como qualitativo, pois “[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva, os planos selecionados tinham o maior interesse em gerar a “curiosidade epistemológica” para proporcionar a oportunidade do próprio aluno envolver-se na proposta (Freire, 1996) e “aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas” (BNCC, 2017, p. 249 e 251).

Ademais, considerando que as práticas de planejamento e aplicação de cada plano de aula são expostas e avaliadas, essa pesquisa também se caracteriza como descritiva, visto que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), usamos a pesquisa descritiva para o estudo da educação e comportamento, a fim de melhorar nossas práticas “por meio da observação objetiva” (p. 70).

Em resumo, a seleção e análise dos recursos e planos de aula, juntamente com a pesquisa qualitativa e descritiva, permitiram a análise do meu processo de planejamento e aprofundamento nas minhas práticas e reflexões educacionais. Na próxima seção, continuaremos a descrever minhas perspectivas como professora em formação do curso de Letras Inglês, analisando e refletindo sobre o processo de planejamento e desenvolvimento dos planos escolhidos, utilizando os autores mencionados anteriormente.

Análise

Este capítulo analisa os Planos de Aula I e II desenvolvidos no Estágio Supervisionado III, abordando planejamento, à reflexão e à construção da identidade docente, com base em minhas experiências e fundamentos teóricos.

Relatos sobre a aula I

No início das regências, realizamos uma visita inicial à escola para conhecer a turma e o conteúdo que seria ministrado. Constatamos que os alunos apresentavam dificuldades nas quatro habilidades linguísticas (*listening, reading, speaking e writing*). Além disso, os alunos aparentavam ter uma relação bastante próxima com a professora de inglês e, logo na minha primeira apresentação, percebi que não éramos bem recebidas pela turma. Contudo, minhas vivências nos estágios anteriores e minha trajetória acadêmica foram fundamentais para fortalecer minha confiança e autoestima, conforme abordado por Kahveci (2021), o que me impediu de sentir insegurança ou nervosismo.

Quase ao final da aula, a professora nos apresentou os conteúdos que iríamos ministrar. O tema abordado foi *Reported Speech*, o que me deixou bastante satisfeita, pois, logo lembrei que no começo da aula, um dos alunos, que parecia ser muito próximo a professora, perguntou: “A senhora tem alguma fofoca para contar?”. Então, imediatamente relatei o conteúdo gramatical a algo presente no cotidiano dos alunos: a fofoca. Dessa forma, o objetivo era desenvolver uma das principais habilidades estabelecidas pela BNCC (2017), que afirma:

Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. [...] Construir repertório lexical relativo a temas familiares (BNCC, 2017, p. 249 e 251).

Assim, após as observações, tivemos nossos primeiros momentos dedicados às regências, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Os primeiros procedimentos a serem realizados com os alunos do Ensino Médio

Atividade: Discutir o tema - Tempo: 10 minutos
Procedures: 1. Os professores (Ts) escreverão o nome “fofoca” no quadro e perguntarão aos alunos (sts) o significado. Caso os alunos não respondam corretamente, os professores darão o significado em português. Em seguida, os professores solicitarão aos alunos que compartilhem uma fofoca recente (...) 2. Os professores perguntarão: “Vocês sabem da fofoca sobre Chico e Luisa Souza?” - Pedirão para um aluno atualizar a turma com a história. 3. Os professores explicarão os quatro tipos diferentes de fofoqueiros:(...); O professor sempre pedirá que os alunos contribuam com explicações e exemplos de cada tipo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Dessa forma, escolhemos o tema “fofoca” para atingir o primeiro objetivo de despertar a curiosidade dos alunos e superar os obstáculos de estranhamento observados na primeira visita. Segundo Perrenoud (2002), refletir é examinar os resultados iniciais e questionar-se sobre a estratégia mais eficaz a adotar. Com isso em mente, decidimos trabalhar o relacionamento entre a cantora Luzia e o influenciador Chico, devido à grande repercussão e aos diversos pontos de vista que poderiam ser discutidos. Durante a discussão, os alunos demonstraram pleno engajamento ao expressarem suas opiniões, inicialmente, em português.

No segmento seguinte da aula, estávamos apreensivas quanto à introdução da gramática, preocupadas que os alunos pudessem perder o foco no tema proposto ou se desinteressarem completamente. Para manter o tema dentro do contexto abordado, inicialmente exibimos um vídeo em que a cantora Luzia aparecia em um programa de TV, um material que havia viralizado na *Internet* e que os alunos já conheciam. Consequentemente, como esperado, o vídeo³ despertou o interesse da turma. Em seguida, colocamos no quadro frases ditas pela apresentadora e pela cantora no vídeo, que serviram de base para explicar o *reported speech* e suas regras gramaticais, com a participação ativa dos alunos.

Nosso cuidado foi não apenas exibir o vídeo e explicar a forma gramatical, mas também incentivar os alunos a compartilharem suas opiniões e seus conhecimentos prévios sobre a gramática, mantendo-os no centro do processo de aprendizagem. Essa prática, de acordo com Perrenoud (2002), reflete uma postura crítica e adaptativa do professor, que auxilia os alunos a superarem suas dificuldades e promove a reflexão contínua no exercício profissional. Dessa forma, nossa meta foi atingida, uma vez que os conteúdos trabalhados foram cuidadosamente escolhidos para criar essa proximidade com os alunos, utilizando assuntos que já eram de conhecimento prévio.

Em relação à construção da identidade, de acordo com Alvarez e Mazza (2011), o professor ativo é aquele que, com base no currículo estabelecido pela escola, decide e elabora práticas pedagógicas que proporcionem oportunidades de aprendizagem aos alunos, considerando o contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, a primeira discussão me fez perceber o quanto minhas reflexões foram significati-

3. Vídeo *Luísa Sonza revela que terminou namoro com Chico* (Disponível em: <https://globo-play.globo.com/v/11961570/>). Acesso em: 08 ago. 2025.

vas para aprimorar minhas práticas, levando-me a buscar as melhores abordagens para conduzir e aplicar o planejamento. Assim, esse fator é um forte indicativo de que minhas experiências até o momento estão contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade docente ativa.

Quadro 2 - A terceira parte do plano, elaborada para os momentos finais da aula

Atividade: Analisar a música - Tempo: 15 minutos

1. Os professores apresentarão a versão em inglês da música da Luiza, que está relacionada ao tópico mencionado anteriormente. Os alunos devem prestar atenção na letra da música e analisar os tempos verbais apresentados. Eles serão convidados a refletir sobre como a letra poderia ser convertida para o discurso indireto.
2. Em seguida, os professores dividirão os alunos em grupos, e cada grupo precisará escolher 3 frases para reportar usando o discurso indireto (...).
3. Após a conclusão da atividade, os alunos serão convidados a compartilhar suas frases com a turma. Nesse momento, os professores analisarão as frases dos alunos e revisarão as regras gramaticais utilizadas ao mudar as frases do discurso direto para o indireto (...)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No planejamento, refletimos sobre as seguintes questões: “E se os alunos não conseguirem identificar as frases corretas (*present simple*) na música?”. Embora a música fosse lenta e de fácil compreensão, ainda precisávamos considerar as dificuldades dos alunos, pois elas poderiam se tornar um desafio extremo e de desmotivação para os alunos nessa etapa da aula. Para reduzir esse risco, preparamos uma apresentação em slides com todas as sentenças presentes na música.

Contudo, um grupo de alunas, que já demonstrava o maior nível de percepção na sala, conseguiu captar a maioria das frases. A partir do momento em que percebemos que esse grupo foi o único a identificar as sentenças, usamos o material como uma ferramenta de orientação

para os demais alunos, incentivando-os a participar e a interagir com as frases já expostas, agora com o foco na transformação verbal.

Essa experiência nos mostrou que a sala de aula é composta por alunos com níveis de compreensão completamente diferentes. Sem um planejamento prévio, que considere tanto os objetivos quanto os obstáculos, a aula pode se tornar desorganizada, conforme destacado por Oliveira (2015). Nesse cenário, os demais alunos poderiam se sentir perdidos, desmotivados e sem engajamento na atividade.

Nessa situação, conforme Kahveci (2021), a percepção da tarefa é essencial para o desenvolvimento adequado das atividades. Esse foi, portanto, o momento em que adquirimos uma visão mais ampla das necessidades e deficiências dos alunos. Além disso, destaco uma motivação em minhas práticas (Kahveci, 2021), que foi crucial para o meu crescimento identitário, pois buscamos tornar o aprendizado mais fluido, evitando que o aluno se sentisse desmotivado, além de promover sua conexão com o conteúdo, gerando expectativa positiva para as aulas seguintes.

Além disso, a reflexão durante a ação, conforme citado por Perrenoud (2002), permitiu ajustar a dinâmica, proporcionando uma nova perspectiva para os alunos que não haviam conseguido completar a atividade inicialmente, de modo que pudessem participar de maneira justa e produtiva.

Ademais, ao observar a percepção dos alunos, consigo destacar os momentos que marcaram uma mudança significativa na autoimagem deles em relação às aulas. Além do retorno positivo sobre a atividade, que foi concluída com sucesso, os alunos pareciam animados para a próxima aula. Houve uma diferença enorme entre a forma como fomos recebidos no primeiro dia e como deixamos a turma após a primeira aula. No final da aula, percebi que minha autoestima e a percepção de

tarefa, discutidas por Kahveci (2021), influenciaram a forma como os alunos passaram a me perceber em sala de aula. Senti que essa postura segura teve um impacto positivo na dinâmica das aulas, criando um ambiente receptivo desde o primeiro contato, o que foi essencial para o engajamento dos alunos e para a eficácia das atividades.

Relatos sobre a aula II

Após a primeira regência, realizada em 16 de abril, retornamos à sala de aula somente no dia 30 de abril, em virtude de um evento escolar que interrompeu as aulas nesse período. O principal desafio foi reconectar os alunos ao tópico proposto e relembrá-los das regras e conteúdos da aula anterior. Considerando que apresentamos apenas três tempos verbais na aula inicial, optamos por retomar o tema de “fofoca” para introduzir novas estruturas gramaticais.

A recepção dos alunos foi bastante positiva, pois estavam ansiosos para ouvir a próxima “fofoca”. Assim, selecionamos a fofoca mais comentada da semana para a segunda aula e iniciamos os primeiros momentos:

Quadro 3 - Primeiros procedimentos da segunda aula

Atividade: Discutir o tópico - Tempo: 5 minutos

Procedimentos:

1. Os professores conversarão com os alunos sobre os boatos que recentemente circularam a respeito de Gracyanne Barbosa e Belo, investigando o que eles sabem e o que acreditam ser verdade. Os professores escreverão no quadro algumas frases relacionadas ao tema “Acho que a Gracyanne está arrependida; ela traiu o Belo; ele vai se divorciar”, durante a discussão. Os professores explicarão novamente todas as regras, solicitando que os alunos identifiquem a forma do discurso indireto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após introduzirmos os rumores sobre o tema, os alunos discutiram e expuseram suas opiniões sobre o acontecimento. Mais uma vez, obtivemos um retorno que contribuiu para a discussão. Aproveitamos esse primeiro momento para revisar o conteúdo previamente ministrado.

Diferente da primeira etapa do plano anterior, utilizamos o quadro de forma mais efetiva, escrevendo as regras e alterações com a colaboração dos alunos. Dessa forma, revisamos o conteúdo com base no que eles recordavam, ajustando o ritmo da aula de acordo com a turma, em vez de apresentar tudo previamente em slides. É importante destacar que esse processo está conectado com as etapas de planejamento mencionadas por Piletti (2004), que são: conhecimento da realidade, elaboração, execução, avaliação e aperfeiçoamento do plano. Ao compreendermos melhor as dificuldades da turma e avaliarmos os resultados anteriores, pudemos elaborar e aperfeiçoar o segundo plano, o que resultou em maior fluidez durante a aula.

Depois disso, utilizamos a mesma estratégia para apresentar os novos tempos verbais. Durante a conversa apresentada na aula, foram mencionadas três frases que, possivelmente, uma das celebridades teria falado no momento do término. Essas frases foram colocadas no quadro e transformadas para o *reported speech* com a ajuda dos alunos. Nessa segunda etapa da aula, embora a explicação tenha ocorrido conforme o planejado, de forma mais lenta e bem estruturada em comparação com a primeira aula, a participação dos alunos durante a explicação não foi tão eficaz e presente quanto na primeira vez ou na discussão anterior.

De acordo com Piletti (2004), os procedimentos de aprendizagem devem ser diversificados, ou seja, é fundamental variar as estratégias utilizadas para que os alunos sintam que sempre há algo novo acontecendo. No entanto, repetimos a mesma atividade com conteúdos di-

ferentes. Assim, quando os alunos começaram a perder o interesse, minha autoconfiança foi afetada. Senti-me uma profissional passiva por não ter considerado previamente o impacto desse fator na motivação dos alunos.

Em seguida, os alunos receberam um modelo de conversa no WhatsApp para criar o diálogo de término entre os famosos estudados na aula. Dessa forma, seguimos os passos a seguir:

Quadro 4 - Encerramento da aula do plano de aula II

Atividade: Criar uma fofoca - Tempo: 20 minutos
Procedimentos: 3. Cada grupo receberá uma folha de papel e deverá descrever a narrativa do boato discutido anteriormente pelos professores. Os alunos devem desenvolver detalhes sobre o término entre Belo e Gracyanne e o suposto caso dela com seu personal trainer, utilizando os tempos verbais estudados anteriormente. Eles são incentivados a escrever com base em suas próprias suposições sobre a situação. 4. Os alunos deverão criar um diálogo entre o casal, utilizando um modelo de conversa do WhatsApp como base. (...)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com Piletti (2004), a unidade escolar é responsável pela definição dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, enquanto o professor é o responsável pelo planejamento e execução. Assim, com base na primeira aula, foi solicitado pela nossa professora de estágio um planejamento que tivesse como objetivo tornar o aluno mais ativo em sua aprendizagem, colocando-o no centro da ação e do processo de construção do conhecimento. Para isso, desenvolvemos uma atividade em que os alunos deveriam criar uma conversa de término entre celebridades.

Essa proposta, conforme sugere a BNCC (2017), incentiva a produção de “textos escritos, com mediação do professor/colegas” (p. 262), promovendo o desenvolvimento de oralidade, leitura e escrita, dentro

do eixo de conhecimento linguístico. Com isso em mente, os alunos seriam orientados a produzir uma conversa por escrito e, posteriormente, a apresentá-la oralmente. Dessa forma, estariam praticando principalmente as habilidades de escrita (*writing*) e fala (*speaking*), além de desenvolverem as competências de escuta (*listening*) e leitura (*reading*) durante o processo de conversão das sentenças do texto escrito para a linguagem oral.

Além disso, contribuímos para a construção de “repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros)” (BNCC, 2017, p, 259). Por exemplo, contribuímos ao solicitar que os alunos ouçam músicas, discutam tópicos atuais e criem diálogos baseados em conhecimentos culturais relacionados às figuras famosas. O intuito é ampliar seu conhecimento aproveitando o repertório já presente em seu cotidiano.

Entretanto, os alunos não pareciam tão entusiasmados para realizar a atividade. Após a formação dos grupos, passamos mais 5 minutos explicando individualmente a cada grupo o que deveria ser feito. Refletindo sobre os planos de aula, percebi que, até então, não havíamos proposto uma atividade em que os alunos fossem responsáveis por produzir e praticar o conteúdo de forma completamente independente ou em um formato mais avaliativo. Acredito que essa mudança repentina tenha causado uma queda no interesse pela atividade. Nesse contexto, destacando o conceito de aperfeiçoamento mencionado por Piletti (2004), eu teria ajustado a proposta transformando-a em uma competição pela melhor versão da conversa, além de criar um exemplo modelo a ser apresentado, de modo a engajar os alunos e fornecer uma linha de raciocínio a ser seguida.

Outrossim, ultrapassamos o tempo previsto na introdução, o que resultou em um tempo reduzido para a produção final. Sabíamos que

não seria possível concluir a atividade naquela aula, mas planejamos ao menos iniciá-la. No entanto, devido à falta de atenção ao tempo, os alunos não chegaram a começar a produzir a atividade proposta.

Inicialmente, essa aula foi organizada em três etapas: *Warm up*, *Explanation* e *Dynamic*. A última parte consistia em uma atividade na qual os alunos deveriam produzir uma conversa em 20 minutos, com a conclusão da tarefa prevista para a aula seguinte. No entanto, os dois primeiros momentos tomaram mais tempo do que o planejado, pois a explicação de novos tempos verbais e as dúvidas dos alunos ocuparam grande parte da aula. Após a explicação da atividade final, restavam apenas 5 minutos. Porém, minha dupla e eu não nos atentamos ao tempo e confundimos o horário de término da aula, acreditando que o sinal tocaria às 11h15, quando, na verdade, era às 11h00. Quando o sinal tocou, nos encontramos em uma situação de completa desorientação, uma vez que os alunos mal haviam escrito seus nomes.

Em minhas experiências anteriores, muitas vezes sentia que precisava me restringir ao tempo estipulado para cada segmento. Contudo, cada aluno e turma possuem seu próprio ritmo e, em alguns casos, a explicação ou a dinâmica podem durar mais do que o previsto, dependendo da interação dos alunos. Nesse sentido, o ES foi essencial para que eu percebesse que o tempo se ajusta no desenrolar da aula e que não há problema em fazer adaptações para estender ou encurtar a execução, conforme necessário.

Segundo Oliveira (2015), a duração das atividades é um dos principais elementos a serem distribuídos no plano de aula. “A duração de cada estágio deve ser estimada para que a aula tenha um equilíbrio em termos do tempo alocado” (Oliveira, 2015, p. 26). Entretanto, é crucial reconhecer que cada turma e grupo de alunos possuem tempos de execução diferentes para cada atividade, o que deve ser levado em consideração no planejamento.

Não existe uma duração definida. Embora (...) existam alguns fatores para decidir quanto à sua duração: complexidade temática e frequência das palavras que constituem a atividade de compreensão oral; familiaridade dos alunos quanto ao tipo de atividade de compreensão oral; o perfil dos alunos (Oliveira, 2015, p. 81).

Sob essa perspectiva, cada turma levará um tempo específico para o desenvolvimento das etapas escolhidas pelo professor. Além disso, o tempo estipulado pelo docente é uma estimativa, baseada nos fatores mencionados anteriormente por Oliveira (2015). Assim, a estimativa de tempo será mais precisa quanto maior for o conhecimento do professor sobre a turma, sempre considerando que os segmentos nem sempre ocorrem conforme o planejado.

Durante minha autoavaliação dos dois planos de aula, minha percepção variava entre os extremos de uma profissional ativa e passiva. Segundo Alvarez e Mazza (2011), profissionais que não realizam uma reflexão crítica sobre os pontos fortes e fracos da aula, limitando-se a reproduzir fórmulas, tornam-se meros aplicadores de métodos, assumindo, assim, uma postura passiva. Minhas práticas, portanto, apresentaram altos e baixos, uma vez que, nem sempre o planejado se concretizou conforme o esperado. Contudo, a reflexão foi fundamental para o desenvolvimento das atividades, permitindo identificar as repetições e os elementos que impediram o bom andamento da aula.

Levando em consideração as perspectivas futuras citadas por Kahveci (2021), a profissional que desejo me tornar contribuem para a construção da minha identidade e para minha transformação em uma profissional ativa, por meio do contínuo desejo de aprimoramento que vem sendo cultivado ao longo da minha formação. Sobretudo, a percepção da tarefa, também discutida por Kahveci (2021), está presente na experiência desta professora em formação inicial, evidenciada pelo

cuidado na seleção dos tópicos e atividades, que valorizam as dificuldades dos alunos, bem como pela preparação cuidadosa das etapas da aula. Além disso, embora o segundo plano não tenha apresentado resultados tão eficazes, as experiências vivenciadas permitiram-me identificar com clareza os pontos que precisavam de aprimoramento e ajustar minha prática para ampliar o aprendizado dos alunos, o que fortaleceu minha segurança enquanto professora em formação.

Assim, após as questões levantadas na análise, a próxima seção apresentará as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Em síntese, a análise atingiu seus objetivos ao descrever minhas reflexões e autoavaliações durante etapas fundamentais da aplicação, destacando minha construção identitária. Dessa forma, expus minhas vivências e planejamentos, justificando as escolhas realizadas com o auxílio dos planos de aula para ilustrar as decisões tomadas. Ademais, avaliei o retorno dos alunos em cada um desses segmentos, correlacionando o desenvolvimento da atividade proposta com minha autoavaliação e a construção da minha identidade docente.

Os dois planos de aula tiveram como objetivo, de maneira integrada, abordar temas do cotidiano, visando tornar a aprendizagem mais significativa. Ademais, fica evidente a constante preocupação com a construção da identidade docente, refletida na avaliação contínua de minhas práticas, com o intuito de identificar que tipo de profissional minhas experiências estão moldando.

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre a prática e o aperfeiçoamento profissional se mostra essencial. Um olhar mais reflexivo sobre a sala de aula permite explorar novas possibilidades para engajar os alunos

e alcançar os objetivos propostos, tanto pela instituição quanto pelo professor. Os relatos apresentados são fundamentais para a autoestima e a autopercepção desta professora em formação inicial, conforme discutido por Kahveci (2021), pois as falhas e os acertos das aulas se tornaram valiosas fontes de aprendizado e transformação individual

A maioria das escolhas realizadas facilitou a introdução do conteúdo e resultou em momentos de grande participação ativa dos alunos. Além disso, a reflexão crítica, como defendida por autores como Alvarez e Mazza (2011) e Piletti (2004), foi essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente ativa. O constante aprimoramento, ao avaliar o progresso e as dificuldades dos alunos, nos permitiu adaptar o planejamento, garantindo uma experiência de ensino mais fluida e significativa. Essa experiência revelou a importância de diversificar as estratégias pedagógicas para atender às diferentes necessidades da turma, conforme enfatizado por Piletti (2004), Oliveira (2015), Mene-golla e Sant'anna (2002) e Perrenoud (2002), reforçou meu compromisso com a construção de uma prática docente mais reflexiva e eficaz.

Embora nem sempre o planejamento ocorra conforme o esperado, é importante reconhecer que isso faz parte do processo de ensino. Situações inesperadas podem surgir e nem todos os aspectos da aula seguirão exatamente o plano inicial. No entanto, essa flexibilidade é fundamental para o crescimento docente, pois permite que o professor reflita sobre sua prática, identifique pontos de melhoria e aprenda com essas experiências. Através da reflexão sobre a ação (Perrenoud, 2002), podemos adaptar abordagens, ajustar estratégias e, assim, aprimorar continuamente nossa atuação em sala de aula.

Os componentes curriculares do curso de Letras Inglês foram essenciais para minha formação, ao me colocarem em situações desafiadoras que exigiam constante superação. Os desafios enfrentados nesses

momentos contribuíram para o desenvolvimento da minha confiança, motivação, percepção das tarefas e visão de crescimento profissional. O processo de conduzir uma aula, desde o planejamento até a reflexão, foi fundamental para a construção da minha identidade docente, pois me ensinou a organizar estratégias e avaliar a prática de forma crítica e contínua. Assim, minhas experiências ampliaram minha capacidade de percepção e adaptação, fortalecendo minha postura como uma profissional reflexiva e atenta.

Entretanto, durante cada momento da aula, diferentes pontos de vista podem emergir, revelando novas perspectivas sobre o próprio desempenho. Houve situações em que me autoavaliei como passiva, termo utilizado por mencionadas por Alvares e Mazza (2011), Kahveci (2021), especialmente quando o planejamento não se desenrolava exatamente como o previsto. No entanto, de maneira geral, sempre mantive um cuidado constante na seleção e preparação dos materiais, o que contribuiu para minha construção ativa como profissional. Essa atenção na escolha de recursos e estratégias foi fundamental para que eu me sentisse cada vez mais confiante, mesmo diante de ajustes e imprevistos.

Nesta pesquisa, percebo que há uma limitação em definir professores apenas como profissionais ativos ou passivos, especialmente considerando que este estudo está inserido em um contexto específico, o que pode influenciar e gerar diferentes resultados. No entanto, outras pesquisas podem ser realizadas em contextos distintos, ampliando este recorte acadêmico para explorar novos conceitos que também merecem ser considerados.

Um trabalho de reflexão sobre a aplicação de planos de aula, com base na própria experiência, pode ser uma contribuição significativa tanto para o acadêmico quanto para os professores em formação ou já formados. A reflexão permite uma análise crítica das práticas pe-

dagógicas, possibilitando que o educador identifique pontos de melhoria, fortaleça suas estratégias de ensino e se torne mais consciente das necessidades dos alunos. Além disso, ao compartilhar planos de aula publicados, este trabalho pode servir como uma base prática que outros educadores podem adaptar e utilizar em suas próprias salas de aula, promovendo a troca de experiências e o aprendizado contínuo.

Meu objetivo com essa reflexão e compartilhamento dos planos de aula foi o de oferecer um olhar mais aprofundado sobre a importância da jornada de um professor em formação, destacando como ajustes e adaptações podem contribuir para um ensino mais eficaz e conectado com a realidade dos alunos. Acredito que, ao tornar públicos esses materiais, outros professores, seja em formação inicial ou já formados, possam aproveitar e adaptar as estratégias aqui propostas, gerando um ciclo de melhoria contínua que beneficia tanto o ensino quanto o aprendizado dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAZZA, Fernanda Thomaz; ALVAREZ, Sonia Maria. *A formação e a identidade do professor de língua inglesa*. Acta Semiótica Et Lingvistica, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 185-198, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14830/8389>. Acesso em: 07 out. 2024.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. 12ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Classificação da pesquisa*. In.: MOREIRA, Herivelto. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 69-94.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de Inglês: Do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Claudino. *Didática geral*. 23ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por



Sequência didática com análise dialógica de *A Caverna*, de José Saramago: uma proposta para a formação do leitor no Ensino Médio

Teaching sequence with dialogical analysis of *The Cave*,
by José Saramago: a proposal for a reader training
in High School

 José Anchieta de Oliveira Bentes

 Suelen Pereira Barreto

Resumo: Propõe-se, neste artigo, a criação de uma sequência didática para a análise das valorações presentes na obra “A Caverna” (2000), de José Saramago. A questão da pesquisa é: como escolarizar as valorações predominantes no romance saramaguiano a partir de uma sequência didática para ser aplicada em sala de aula? A análise considera o conceito bakhtiniano de valoração de Volóchinov (2017) e dos estudos de sequência didática a partir de Carvalho e Ferrarezi (2018). Os resultados trazem à tona a proposta de um trabalho pedagógico que se fundamentou nos quinze atos narrativos que estruturam as ações dos personagens da história, os quais apontam para os

José Anchieta de Oliveira Bentes. Doutor em Educação Especial. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) — Mestrado e Doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br.

Suelen Pereira Barreto. Especialista em Formação de professores para o ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pelo Centro Universitário da Amazônia (UNIESAMAZ/2024). E-mail: suelenpereira.03@gmail.com

embates que transmitem as valorações sociais e demandam conflitos, sobretudo, a representação das metáforas do capitalismo e das relações de forças de trabalho.

Palavras-chave: A Caverna; Análise Dialógica do Discurso; Saramago; Sequência Didática; Valorações.

Abstract: This article proposes the creation of a didactic sequence for analysis the valuations present in the work “The Cave” (2000), by José Saramago. The question of the research is: How can we teach the predominant values in Saramago’s novel based on a didactic sequence to be applied in the classroom? The analysis considers Voloshinov’s (2017) Bakhtinian concept of valuation and the studies of didactic sequence based on Carvalho and Ferrarezi (2018). The results are the proposal of the pedagogical work of the fifteen narrative acts that structure the actions of the characters of the literary work, which point to the clashes that transmit the social valuations and demand conflicts, above all, the representation of the metaphors of capitalism and the relations of labor forces.

Keywords: The cave; Dialogical Discourse Analysis; Saramago; Didactic Sequence; Valuations.

Considerações iniciais

Neste artigo, apresentamos uma sequência didática para a análise das valorações predominantes em *A Caverna* (2000), de José Saramago (1922 – 2010). Para isso, sugerimos a leitura da obra por meio do que designamos atos narrativos, entendendo aqui como uma possibilidade de organização composicional do texto, para construir dados que exponham as valorações ou ideologemas emanadas de autoridades públicas, representantes de uma classe dominante, presentes no romance. Isso se tornou possível, pois, “É exatamente como ideologe-

ma que a palavra se torna objeto de representação no romance e, por isso, ele não corre nenhum risco de tornar-se um jogo verbal abstrato” (Bakhtin, 2015, p. 125).

Na seleção composicional do texto, utilizamos a concepção de valorização com base nas contribuições do filósofo russo Valentin Volóchinov (2017), membro do Círculo de Bakhtin, para direcionar a análise sobre a temática “compreendida como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo social” (Volóchinov, 2017, p. 237– 238). Desse modo, consideramos que “o enunciado e a palavra voltam-se para os objetos do mundo orientados pela interação discursiva, pelos interesses das diversas classes sociais e pela ênfase valorativa” (Grillo, 2017, p. 73).

A proposta de sequência didática para a leitura do romance está em uma perspectiva dialógica, explicitando parte da situação social de interação e do conflito ocorrido entre os personagens, respondendo à seguinte questão norteadora: como escolarizar as valorações predominantes no romance saramaguiano a partir de uma sequência didática para ser aplicada em sala de aula?

Em síntese, como resultados da pesquisa, apontamos: uma proposta de sequência didática que reflita o texto, estabelecendo conexões entre o eu — docente — e os outros — discentes — no meio social — comunidade escolar —, a fim de realizar uma aula dialógica que represente as valorações na escrita saramaguiana.

Em vista disso, para ampliar a interpretação crítica e a participação dos (as) discentes do terceiro ano do ensino médio, o (a) docente poderá desenvolver as práticas textuais no estilo da redação do ENEM. É fundamental que os jovens experimentem práticas de leitura e textuais acompanhadas de momentos de reflexão, em uma perspectiva dialógica do discurso.

Para tal propósito, o artigo apresenta a seguinte organização: na seção sobre sequência didática, levamos em consideração as competências¹ e habilidades² retiradas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que normatiza o ensino fundamental e médio na esfera educacional; na seção seguinte, apresentamos uma breve conceituação sobre o campo sógnico como formador de valorações. Em seguida, na seção sobre os atos narrativos e as respectivas análises, expomos os conflitos entre os personagens, estabelecendo, para isso, relação entre a *Análise Dialógica do Discurso* com os temas de redações que já foram cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e das outras ideologias que sugerem os respectivos temas e, por último, as conclusões a que chegamos, além das referências que embasaram o estudo.

Sequência didática com foco na formação do leitor do Ensino Médio

Para desenvolver as competências e habilidades da BNCC de modo contextualizado, selecionamos uma produção artística: *A Caverna*, de José Saramago, para *Análise Dialógica do Discurso*, usando recortes de quinze atos narrativos que serão pesquisados por grupos divididos em sala de aula, conforme nossa sugestão de ensino-aprendizagem. Assim, a sequência didática se apresenta como importante para o trabalho pedagógico, que deverá ser sistemático e planejado:

1. Orientamos que o(a) professor(a) utilize as Competências Específicas 1 e 2 retiradas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018, p. 483–484).

2. Sugerimos os seguintes códigos das habilidades da BNCC para serem trabalhados em sala de aula: (EM13LGG201), (EM13LGG202), (EM13LP02), (EM13LP52) (Brasil, 2018, p. 484–516).

Ao iniciar uma sequência didática, projeto ou procedimento de trabalho envolvendo os componentes da área, sugere-se a realização de atividades diagnósticas que sirvam para abordar conhecimentos prévios dos alunos em relação aos conteúdos a serem estudados ou esperados para a etapa de aprendizagem que se inicia (SEDUC-PA, 2024, p. 167).

Essas atividades diagnósticas dizem respeito à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas. O público para o qual direcionamos a proposta de sequência didática apresentada adiante são discentes que cursam o 3º ano do ensino médio.

Desse modo, caberá ao docente orientá-los com o escopo de desenvolver as competências e habilidades da BNCC para fomentar uma avaliação formativa e integradora:

A avaliação formativa no Ensino Médio, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza a importância de um processo contínuo e reflexivo de aprendizagem. Esta abordagem foca no desenvolvimento integral do jovem, orientando que professores e estudantes trabalhem juntos para identificar aprendizagens já adquiridas e áreas de melhoria e aprimoramento (SEDUC-PA, 2024, p. 95).

A sequência didática proposta para a leitura do romance foi baseada em um modelo apresentado no livro *“Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar”* (Carvalho, Ferrarezi, 2018, p. 79-80), para aprimorar as aprendizagens.

A nossa sugestão de sequência didática é a seguinte:

a) Objetivos e preparação — é necessário, no primeiro momento, realizar uma roda de leitura, que provavelmente durará os 1º e 2º

bimestres, para a leitura, discussões sobre a obra e as produções textuais. Será discutido sobre as valorações ideológicas encontradas nos recortes da obra literária. Após a leitura e a discussão, os discentes irão se organizar em onze grupos de trabalho, conforme a orientação do (a) docente. A divisão de tarefas considerará os quinze atos narrativos valorativos para o processo de pesquisa e preparação de um texto dissertativo-argumentativo no estilo do ENEM.

b) Desenvolvendo a atividade: seleção das temáticas e divisão da turma em onze grupos a partir de sorteio das propostas textuais. Os temas das redações terão os seus textos motivadores — cada docente realizará pesquisa e montagem, priorizando, para isso, os textos da atualidade. Os grupos poderão pesquisar os conflitos sociais no Brasil ou no mundo, destacando: **a)** o tipo de conflito (religioso, político, econômico ou étnico), as origens e a razão; e **b)** as consequências e a resolução ou as possibilidades de resolução dos conflitos supracitados.

c) Hora da avaliação: com base nas competências e habilidades mencionadas. O (a) docente de Língua Portuguesa poderá considerar as estratégias de pesquisa dos (das) discentes, seus posicionamentos nas questões polêmicas que são os atos narrativos retirados da obra literária. O maior enfoque poderá ser dado às produções escritas, principalmente quanto aos procedimentos tomados frente a vários problemas sociais contextualizados no romance saramaguiano. Ainda poderá ser feita reescrituras das produções textuais dos (das) discentes que não atenderam aos critérios de avaliação em sua escrita, para que assim possam ser expostas à comunidade escolar.

d) Dicas e variações: poderá ser realizado na escola um “Sarau das Produções Textuais” para a socialização dos resultados e análises empreendidas por discentes, a fim de fomentar uma inclusão na comunidade escolar. Neste evento, serão realizadas premiações das melho-

res produções textuais para estimular os (as) discentes. Trata-se de um incentivo, portanto, para terem uma atitude investigativa e criativa em relação ao exercício literário, que incluem a função de subjetividade, as valorações sociais nos diversos contextos discursivos da obra literária.

O campo sógnico como formador de valorações

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, emergem, dentre outras, as concepções de campo sógnico e de valoração (Volóchinov, 2017), materializados na interação discursiva em enunciados verbais ou não-verbais. É no instante da realização do ato, isto é, não é somente fixado ou encarnado pela palavra, mas também por tudo que constroem sentidos valorativos no instante do ato discursivo.

Um enunciado — oral ou escrito —, sobretudo o conteúdo temático deste, em um gênero do discurso como o romance, é composto a partir da constituição histórica e social do próprio escritor e do leitor, formando uma palavra bivocal para transmitir as caracterizações de seus aspectos sociais de maneira ficcional, ou seja, as múltiplas relações existentes entre o diálogo do mundo representado. Quanto a isso, a BNCC ressalta:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajudando-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

As valorações materializadas nos discursos plurais, vivos, contrários, como são expostas, recebem motivação “pelas condições materiais de existência, mas, por outro exerce uma influência transformadora sobre estas condições; a mediação dos signos na formação da consciência e na constituição dos referentes do mundo durante o processo de interação discursiva” (Volóchinov, 2017, p. 73). Essa mediação dos signos conduz os sujeitos-leitores — pelo menos dois — que participam de um mesmo ou diferenciado grupo social, os quais determinarão as interações discursivas com as mediações das valorações sociais. Desta forma, a nossa produção interpretativa, que aqui estamos designando como valorações se manifesta de maneira ativa em conjunto com o sistema de produção onde os personagens estão inseridos.

O romance traduz as valorações próprias de uma época “implica uma profunda metamorfose, uma verdadeira revolução histórico-cultural, que abrange a filosofia, as artes, as ciências, as religiões, a moral, a política, os costumes, as relações sociais e familiares, etc.” (Massaud, 2013, p. 168-169).

Tomaremos, como exemplo, o papel ativo de um sujeito-leitor, que atribui sentidos à sua leitura por meio de outros autores para atribuir valorações ideológicas. Não se deve ser afirmado que os textos são meramente a continuação do outro, melhor dizendo, os embates e contradições construídas a partir das interações realizadas pela leitura, posto que “[...] O signo é um território em disputa e que os sentidos são resultados de lutas” (Costa, 2017, p. 22). Deste modo, a luta permanente do signo é para encontrar o sentido realizado em diálogo com o campo sógnico para atribuir a sua valoração, pois “O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos” (Volóchinov, 2017, p. 94).

Conforme evidenciado no discurso do próprio escritor José Saramago, em depoimento concedido ao documentário *Janela da Alma* “[...] Nós estamos, estamos no mundo em que chamamos mundo audiovisual, nós estamos infinitamente repetindo a situação das pessoas aprisionadas ou atadas na Caverna de Platão, olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são uma realidade” (Jardim; Carvalho, 2001, 30).

O romance *A Caverna* traduz um percurso do discurso vivo e real — a palavra alheia sofre a influência do encadeamento de outros escritos na sua própria escrita, por isso que é predominante dialógica, pois “o texto literário não só reconhece na linguagem a sua existência fenomenal, mas, acima disso, o que lhe mais seduz é a possibilidade de tratar no interior de seu próprio discurso questões antes abordadas exclusivamente pelo texto crítico” (Pinheiro, 2012, p. 41).

As valorações constituídas para se tornarem estáveis deverão ser materializadas por meio dos processos de sentidos que reconstroem a realidade “Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social” (Volóchinov, 2017, p. 94). A especificidade para criar outros campos sógnicos se dá pela permanente mudança da própria realidade da vida social para atingir a sua funcionalidade, consoante a influência de valores históricos, sociais, culturais, subjetivos, dentre outros.

Assim, entendemos que o ensino de Literatura no ensino médio deve possibilitar os (as) discentes que seja crítico de sua própria realidade. As valorações ideológicas refletidas na área literária contribuem para a humanização de si a partir da interação com a leitura, visto que, por meio dela, evidencia-se o encontro com as palavras e sentidos que o autor da obra escreveu. Como Silva esclarece:

É preciso, por meio da leitura literária, possibilitar aos discentes que enxerguem outras formas de ver, de pensar, de agir, de sentir, de querer — de ser. Dessa maneira, eles compreenderão que os textos explorados em sala, apesar, às vezes, de muitos séculos passados desde sua produção, tratam de questões que também são suas, nossas — humanos que somos todos, independente de classe, credo, etnia, orientação sexual (Silva, 2018, p. 119).

É pertinente explicitar que a leitura de obras literárias representa um trabalho pedagógico para fomentar um sujeito-leitor crítico de sua própria realidade, bem como as relações ideológicas refletidas na escrita saramaguiana. Assim, possibilitando uma postura responsiva-ativa a partir da interação com a leitura, isto é, por meio dela haverá o encontro de si: classe social, credo, etnia, orientação sexual e com as palavras dialógicas que o outro-escritor materializou em seu texto (Silva, 2018).

Análise dialógica do discurso em *A Caverna*, de José Saramago, e os temas de redações do ENEM

Nesta seção, designamos os quinze atos narrativos e as suas análises representadas pelas valorações que retratam os campos sógnicos no processo social da obra saramaguiana por meio dos discursos e, por último, as relações existentes entre a obra literária, os temas cobrados pelo ENEM e as nossas sugestões de temas. Nosso objetivo é esclarecer e discutir as relações sociais nas valorações a que estão submetidos os cinco personagens, a seguir: Cipriano Algor, Marçal Gacho, Marta Gacho, Isaura Madruga e o Achado e, sobretudo, os temas valorativos das redações.

O critério estabelecido para a divisão dos atos foram as sequências estabelecidas para a narrativa, a partir da nossa subjetividade, possibilitada no *método de compreensão respondente*. Daí podemos dizer que o método é a “compreensão respondente”, a interpretação do outro sujeito em vez de buscar somente conhecer um objeto. O termo “respondente assinala o caráter dialógico da interpretação” (Barros, 2007, p. 24). Os (as) discentes do 3º ano do ensino médio deverão treinar a interpretação do texto literário, segundo a BNCC (2018), com a pretensão de ampliar a sua autonomia e protagonismo. Nessa direção, o documento prescreve que:

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Conforme a proposta exposta, apresentamos a nossa sugestão de *compreensão respondente* (Barros, 2007), tendo em conta que sua prática é um dos possíveis percursos que elaboramos para realizar a análise em sala de aula. Nesta perspectiva, estamos propondo sistematizar os fatos históricos, sociais e ideológicos por meio das valorações nas quais a materialidade discursiva ocorre. Afinal, todos os participantes do entrelaçar das “vidas”, formados por meio de diálogos, possibilitam o leitor a permanecer em constante interação com esses atos narrativos, acontecimentos no espaço-tempo das ações dos personagens que engendram as narrativas literárias (Serodio, 2018).

Isto posto, almeja-se a apreensão dos sentidos realizados pelos quinze atos discursivos por nós estabelecidos, caracterizados pelas re-

lações sociais entre os personagens que manifestam as valorações para a análise. Realizadas as ressalvas, passamos à proposta de leitura a partir dos atos narrativos da obra saramaguiana que serão utilizados em sala de aula.

Ato narrativo um: A história inicia com a viagem de Cipriano Algor e de Marçal Gacho em uma furgoneta na entrada reservada ao pessoal de segurança — designado como Centro — prédio gigante regulador das normas entre o capital e o trabalho:

Cá estamos, disse Cipriano Algor, como vês chegámos a tempo, ainda faltam dez minutos para a tua hora de entrada, Sabe tão bem como eu por que não devo atrasar-me, prejudicaria a minha posição na lista dos candidatos a guarda residente, Não é uma ideia que entusiasme por aí além a tua mulher, essa de queres passar a guarda residente, É melhor para nós, teremos mais comodidades, melhores condições de vida (Saramago, 2000, p. 17)³.

A valoração presente no primeiro ato narrativo entre o oleiro Cipriano Algor e seu genro Marçal Gacho é a do *fordismo* que propaga uma valoração dos profissionais eficientes e exemplares do sistema produtivo do Centro. O tempo é baseado na produtividade regulado pelo poder que detém a estrutura econômica subdivididas em departamentos que desencadeiam os discursos das relações sociais de todos os envolvidos na fábrica *Ford Motor Company*, criada pelo empresário automobilístico Henry Ford, em 1913, pressupondo que “uma empresa controla desde a produção da matéria-prima (no início da cadeia produtiva), até a distribuição comercial dos produtos (no final da cadeia produtiva)” (Chauí, 2008, p. 103).

3. Chamamos a atenção para o estilo de escrita de Saramago. Uma das marcas é o uso da vírgula, provavelmente, para criar um ritmo mais próximo da oralidade. Outras marcas, também são perceptíveis, como o uso de maiúscula após a vírgula.

É necessário mencionar sobre a divisão trabalhista que “cada trabalhador tenha uma função muito especializada e não deva realizar todas as tarefas para produzir um objeto completo” (Chauí, 2008, p. 104). O Centro é o lugar da modernização, do sistema econômico e da industrialização das mercadorias, permeadas de valorações sógnicas.

Ato narrativo dois: o encontro de Cipriano Algor com o Subchefe do Departamento de Compras para a entrega de metade da sua produção ao Centro. Após deixar Marçal Gacho, o oleiro vai em direção ao serviço de recepção, mas como ainda estava cedo demais, dirigiu-se, então, para a fila de camionetas que estavam à espera da abertura ao público:

Descarrega metade do que aí vier, verifica pela guia. Cipriano Algor, surpreendido, alarmado, perguntou, Metade, porquê, As vendas baixaram muito nas últimas semanas, provavelmente iremos ter de devolver-lhe por falta de escoamento o que está em armazém, [...] Sim, está no contrato, Bem sei que está no contrato, mas como também lá está que não me autorizam a ter outros clientes, diga-me a quem é que vou vender a outra metade, Isso não é comigo, eu só cumpro as ordens que recebi, Posso falar com o chefe do departamento, Não, não vale a pena, ele não o atenderia (Saramago, 2000, p. 22).

A valoração do segundo ato narrativo se configura pelo *produtivismo* efetivado por meio de uma espécie de contrato exclusivo que normatiza as relações comerciais, instaurando a dominação e o controle por parte do Departamento de Compras do Centro. Essa regulamentação foi permeada por questões profissionais, a saber “[...] desencadeados no âmbito de uma grande reorganização do sistema produtivo, ensejavam concomitantemente mudanças e remodelações na criação e circulação de signos e enunciados” (Costa, 2017, p. 12).

As inquietações pairavam e, de certa maneira, comandavam a vida dos moradores do local que correlacionam entre o poder de posse dos objetos ofertados carregados entre o valor social efetuadas nas relações interpessoais que cada indivíduo participa e contribui para manifestar a partir da hierarquia do sistema produtivo do Centro. A estrutura social reflete a forma de escoamento de seus produtos fabricados em sua olaria em oposição a uma fábrica do Centro da cidade.

A “reorganização do sistema produtivo” sofreu mudanças de valoração entre os moradores-clientes. A nova relação entre compra e venda é estimulada e calculada pelas mudanças capitalistas. Com base nisso, as classes dominantes controlam — as vontades, as experiências, os gostos na cadeia produtivista do Centro.

Ato narrativo três: Marta telefona para o atendente do Departamento de Segurança. Neste ato, Cipriano Algor retorna para a sua casa que fica próxima à sua olaria e informa o que havia acontecido à sua filha Marta, e ela teve a ideia de telefonar:

Desejo falar com o guarda de segunda classe Marçal Gacho, disse Marta, Da parte de quem, Sou a mulher dele, estou a falar de casa, O guarda de segunda classe Marçal Gacho encontra-se de serviço neste momento, não pode ser deslocado, Nesse caso peço o favor de lhe transmitirem um recado, É a mulher dele, Sou, chamo-me Marta Algor Gacho, poderá verificar aí, Então não ignora que não recebemos recados, apenas tomamos nota de quem telefonou, Seria só dizer-lhe que telefone para casa assim que puder, É urgente, perguntou a voz. [...] Sim, realmente tem uma certa urgência, Tomei nota, disse o homem, e desligou (Saramago, 2000, p. 36).

A valoração no terceiro ato narrativo se configura como o *produtivismo* devido à dinamicidade estabelecida pela rapidez, a qual é a base econômica regulamentada para oferecer aos seus clientes e/ou mora-

dores uma melhor prestação de serviço, como “Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (Volóchinov, 2017, p. 91).

O cargo de Marçal Gacho é a representação da valoração ideológica. Esse tem a função de guarda de segunda classe do Centro e obedece às normas vigentes do sistema produtivo para alcançar melhores condições de vida. Ele queria ser promovido ao tão sonhado cargo de guarda residente por ser uma posição superior, que daria o direito à família de serem residentes de um apartamento mobiliado.

Na obra, o *produtivismo* se justifica em razão de privilegiar as “questões de segurança”. Tal informação é repassada a Marta Gacho por um telefonista do Centro, que responde às indagações sobre o porquê de não comprar a produção de utensílios de barro produzidos por Cipriano Algor. A valoração do aumento da produção e da produtividade é crescente para atender ao lucro do capitalista.

Ato narrativo quatro: é o acontecimento do encontro na porta do *cemitério* de Cipriano Algor com uma mulher que estava com trajes de luto, era a Isaura Madruga:

Boas tardes, senhor Cipriano, o tratamento de respeito justificava-se tanto pela diferença de gerações como por ser costume do campo, e ele retribuiu, Boas tardes, se não disse o nome dela não foi porque não o conhecesse, mas por pensar que esta mulher, de luto carregado por um marido (Saramago, 2000, p. 46).

[...] Era apenas mais uma viúva na povoação, outra mulher para andar vestida de luto carregado durante seis meses, a que outros seis de luto aliviado se haveriam de seguir, e muita sorte tinha ela, porque tempo houve em que o carregado e o aliviado, cada um deles, pesavam sobre o corpo feminino, e, vá lá saber-se, sobre a alma, um ano inteiro de dias e de noites, sem falar daquelas mulheres a quem, por velhas, a lei do costume obrigava a viverem cobertas de preto até ao último dos seus dias (Saramago, 2000, p. 88).

A valoração do quarto ato narrativo é do *machismo* por meio da vestimenta “mulher vestida de luto”. Trata-se de uma “obediência rígida a princípios éticos tradicionais” (Souza, 2018, p. 29). O preceito do luto, por parte da mulher, estabelece que esta fique por um longo período, implicando uma vida recolhida, com uma roupa cotidiana preta e de eterno sofrimento, devido à morte do marido.

A formação da valoração da mulher-viúva, discursivamente, é constituída pela *lei do costume*, estabelecida por valorações sociais, culturais e históricas cristalizadas, tais organizações pré-determinadas são: 1) Vestimenta de mulheres novas: por doze meses deveriam carregar o luto; 2) Vestimenta de mulheres velhas: deveriam manter o luto pelo restante de sua vida. A temporalidade da dor, que exclui a mulher do convívio social, reforça papéis sociais de passividade.

Diante desse cenário, a subordinação das mulheres aos homens é estabelecida por resignação. É importante mencionar, também, que a omissão do nome da personagem, bem como a generalização — “era apenas mais uma viúva na povoação” — promove um gesto de apagamento simbólico.

Nessa situação, o discurso religioso fundamenta a invisibilidade da mulher para determinar a expressividade da dor de forma externa, visa ao cumprimento das normas da igreja e à obediência ao matrimônio mesmo após a morte de seu marido.

A valoração do machismo dos costumes de subordinação da mulher aos homens se materializa em um poder que “legitima a submissão das mulheres aos homens, tanto pela afirmação da inferioridade feminina — fraqueza física e intelectual — quanto pela divisão de papéis sociais a partir de atividades sexuais — feminilidade como sinônimo de maternidade e domesticidade” (Chauí, 2008, p. 100).

Ato narrativo cinco: Cipriano Algor encontra o cachorro “Achado” na casota — em uma casa distante do Centro, quando retornou para a sua casa “Eram duas as cintilações, dois olhos, um cão” (Saramago, 2000, p. 48). Porém, destacamos no discurso saramaguiano um novo acontecimento valorativo preponderante:

Tocou-lhe na mão com o nariz frio e húmido, na verdade alguém já deveria ter ensinado este animal primitivo a levantar a pata dianteira como acabam sempre por fazer com naturalidade os cães instruídos em preceitos sociais, aliás, não se conhece outra maneira de evitar que a amada mão do amo fuja bruscamente ao contacto, prova, afinal, de que nem tudo se encontra resolvido na relação entre as pessoas humanas e as pessoas caninas (Saramago, 2000, p. 141).

A valoração do quinto ato narrativo é nomeada por nós como *especismo* — defende-se que a espécie humana é superior, podendo explorar, escravizar e até matar as demais espécies de animais por considerá-las inferiores à espécie humana em detrimento da não-humana. No caso, o ser humano teria o direito de violentar, maltratar e matar as demais espécies de animais por considerá-las inferiores. Tais valorações se manifestam nas relações efetivadas com a presença canina, ao se observar a submissão do cachorro para seu dono.

O fenômeno sógnico do cão “Achado” é exposto no capítulo XXI do romance, por meio da afirmação de seu próprio dono “O Achado é um cão consciente, sensível, quase humano, não precisa que lhe expliquem o que se está a passar aqui” (Saramago, 2000, p. 349). Todos esses adjetivos possibilitam nomear as qualidades consideradas racionais do ser humano. No entanto, o discurso projetado em relação ao cão humanizado e consciente das relações assimétricas é uma crítica que o narrador do romance explana, pois até mesmo um ser conside-

rado irracional percebe as nuances que movem e “definem” a vida da família Algor.

Ato narrativo seis: Marçal recebe um telefonema do Departamento de Segurança do Centro para a transmissão da valoração de seus produtos. Cipriano lembra da incerteza da produção dos utensílios domésticos e o guarda Marçal retorna à ligação, dando-lhe uma resposta vaga:

E que foi que ele disse, Que ainda não resolveram, mas que o seu caso não é o único, mercadorias que interessavam e deixaram de interessar é uma rotina quase diária no Centro, as palavras são dele, rotina quase diária, E tu, com que ideia ficaste, Com que ideia fiquei, Sim, o tom da voz, o modo de olhar, se te pareceu que queria ser simpático, [...], para eles estas coisas são simples, ou o produto interessa, ou o produto não interessa, o resto é indiferente, para eles não há meio-termo (Saramago, 2000, p. 65).

A valoração do sexto ato narrativo é nomeada por nós como *posuísmo* em razão do interesse em relação à compra e venda das mercadorias, ou seja, faz-se a avaliação de compra entre os consumidores nas interações constituídas da seguinte maneira: sujeitos — Cipriano como oleiro e Marçal como guarda de segunda classe; leis socioculturais — o campo sógnico predominante representado pelo Centro como o sistema produtivo; as classes sociais — o fornecedor, o trabalhador interno e o comprador capitalista —; e a ênfase valorativa — que transmitiu a oferta da olaria como infrutífera de venda.

O campo ideológico que atravessa o discurso em análise permeia também a expressividade dos personagens, tais como: o tom da voz, o modo de olhar, dentre outros, como destaca “Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de con-

sumo — mas também, ao contrário desses fenômenos reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2017, p. 91). As relações sociais e as suas nuances provocam a formação de sentidos valorativos e ideológicos.

A potencialidade na formação de sentido do *possuísmo* é evidenciada, como “Essa imagem artístico-simbólica de um objeto físico já é um produto sógnico. O objeto físico é transformado em um signo” (Volóchinov, 2017, p. 92). Os produtos de consumo da olaria dos Alcores — utensílios domésticos não eram lucrativos, tornando-se assim, menosprezados pelo campo sógnico, a partir disto, podemos afirmar que o Centro promove a substituição do barro pelo plástico e assim, sucessivamente, a valorização da compra descontrolada de mercadorias, para além das necessidades de sobrevivência. O que pode ser considerando como consumismo descontrolado de produtos sem necessidade.

Ato narrativo sete: a ideia de Marta de um projeto na olaria de fabricar bonecos de argila para renovar o espírito criador de seu pai. Decidiram pela fabricação dos seguintes bonecos: bobos, palhaços, enfermeiras, mandarins, esquimós e assírio de barbas. A formulação era de vestir bonecos de barro “A que chamas tu vestir, Vestir é vestir mesmo, é colar ao corpo da figura despida as vestimentas e os acessórios que a caracterizam e lhe dão individualidade” (Saramago, 2000, p. 72).

A valorização que consideramos no sétimo ato narrativo, nomeamos como *individualismo*, visto que estabelece a criação de uma suposta pessoa — homem ou mulher — autônoma, livre, capaz, conquistadora, forte, que não depende de ninguém, que pode tudo, basta querer. Essa pessoa acredita, conforme suas premissas, que vive em um mundo perfeito, sem exploração, sem conflitos sociais.

Ato narrativo oito: Cipriano Algor encontra o chefe do Departamento de Compras do Centro e acerta a ordem e o prazo delimitado

para a retirada dos produtos das prateleiras do armazém, uma vez que tais produtos não são mais vendidos:

Temos em armazém, já sem probabilidade de escoamento, mesmo a preços de saldo, mesmo abaixo do que nos custou, uma quantidade grande de artigos da sua olaria, artigos de todo o tipo que estão a ocupar um espaço que me faz falta, motivo por que sou obrigado a dizer-lhe que proceda à retirada no prazo máximo de duas semanas, tencionava mandar que lhe telefonassem amanhã, a informá-lo (Saramago, 2000, p. 95).

A valoração do oitavo ato narrativo é efetivada por regulamentos do Centro, por isso nomeada por nós como *regulamentismo*, pois o chefe do Departamento de Compras alertou o oleiro “não aceitar pressões ou interferências de terceiros na sua actividade comercial” (Saramago, 2000, p. 95).

Essas categorias foram motivadas pelas relações comerciais que não refletiam a venda e a lucratividade desejada. Logo, neste caso, os efeitos produzidos pelos artigos da olaria ocorrem devido à ausência da relação de procura dos consumidores negativamente — o interesse de compra “o gosto não é individual, mas sim compartilhado e construído socialmente [...] [funcionando] também como uma forma de legitimação invisível de todo tipo de privilégio fático” (Souza, 2016, p. 70). A influência da avaliação estética do indivíduo é baseada nas relações interpessoais, sendo modulada essa decisão assimétrica do campo sógnico, definido na experiência externa de regulamentar o consumo.

Ato narrativo nove: Cipriano encontra o subchefe do Departamento de Compras do Centro e o inquérito valorativo dos clientes. A olaria deveria participar de “uma encomenda experimental” de mil e duzentos bonecos:

[...] dar-nos-á até tempo para promovermos uns inquéritos, orientados segundo duas vertentes, em primeiro lugar, a situação prévia à compra, isto é, o interesse, a apetência, a vontade espontânea ou motivada do cliente, em segundo lugar, a situação decorrente do uso, isto é, o prazer obtido, a utilidade reconhecida, a satisfação do amor-próprio, tanto de um ponto de vista pessoal como de um ponto de vista grupal, seja ele familiar, profissional ou qualquer outro [...] (Saramago, 2000, p. 239).

A valoração atribuída por nós no nono ato narrativo foi o *possuís-mo*, representado por inquéritos promovidos para avaliar a estética do produto — as satisfações dos clientes — e a realidade externa — a utilidade do objeto adquirido. Essas duas realidades complementam-se, sendo nomeadas por valores de usos e trocas, promovidos pelas valorações que refletem a realidade das relações de poder tanto do Centro que normatiza a ordem do *possuís-mo*, quanto de cada cliente que interage com este meio.

O Centro propagador dos valores estéticos e comerciais privilegia a lucratividade e isso remete para a obtenção efetivada pela valoração aqui denominada como *possuís-mo*, levando em consideração que “O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 93). Essa situação o tornava não apenas um oleiro, mas sim um artista, por isso sentia em suas mãos o parto da criação — a maiêutica. Não foi valorizado o artesanato e sim retirado da produção do sistema Capital do Centro. O “possuís-mo” é uma forma de valoração ideológica atribuída ao signo e esse processo valorativo, em sua análise, revela o embate entre o campo artístico e o campo mercantil, não só evidenciando a orientação ideológica que rege as práticas do Centro.

Ato narrativo dez: A decisão da “mudança” para o Centro. Após três dias de fazer e desfazer os seis bonecos realizados na olaria, Cipriano Algor teve que retornar para a estrada para ir buscar o Marçal Gacho e saber sobre a sua possível promoção de cargo:

Marta disse, Estas pessoas não vêem a luz do dia quando estão em casa, As que moram nos apartamentos voltados para o interior do Centro também não, respondeu Marçal, Mas essas, como tu disseste, sempre se podem distrair com as vistas e o movimento, ao passo que estas daqui estão praticamente enclausuradas, não deve ser nada fácil viver nestes apartamentos, sem luz do sol, a respirar ar enlatado durante todo o dia (Saramago, 2000, p. 278–279).

A valoração ensejada no décimo ato narrativo é manifestada pelo *regulamentismo* regido nas sequências da moradia, melhor esclarecer, dos campos sógnicos e as suas funcionalidades em subdivisões específicas, cuja dimensão divisória pode ser destacada como uma opressão regulatória, em razão de “No interior do próprio campo sógnico, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, por fazerem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 94). As funções específicas da habitação do Centro constituem a valoração exacerbada da regulação de tudo e de todos, centralizadora e controladora.

Ato narrativo onze: Cipriano encontra o Chefe no Departamento de Compras do Centro e as revelações deste. Dias depois da visitação, oleiro e Marta tiveram que retornar ao Centro para deixar Marçal no seu posto de segurança:

Boas tardes, senhor Cipriano Algor, Boas tardes, senhor, Suponho que calcula por que motivo lhe estou a telefonar hoje, Supõe bem, senhor, queira continuar, Tenho diante de mim os resulta-

dos e as conclusões do inquérito acerca dos seus artigos, que um dos subchefes do departamento, com a minha aprovação, decidiu promover, E esses resultados quais foram, senhor, perguntou Cipriano Algor, Lamento informá-lo de que não foram tão bons quanto desejaríamos, Se assim é, ninguém o poderá lamentar mais do que eu, Temo que a sua participação na vida do nosso Centro tenha chegado ao fim (Saramago, 2000, p. 289–290).

A valoração identificada no ato narrativo décimo primeiro é do *descartismo* — pertencemos à geração do descartável, dado que os utensílios de barro foram reprovados pela totalidade dos moradores pesquisados pelo Centro, com um detalhe, todos representantes da classe alta da sociedade. Também reprovaram o processo de fabricação da olaria dos Algores, artesanalmente. No inquérito realizado, ganhou a motivação do “universo dos clientes” especificado pelas singularidades: vinte e cinco pessoas de cada sexo que valorizam o plástico em detrimento do barro. A valoração de tudo que se joga fora, que não é duradouro, sendo pesado, de tudo que é agressivo ao meio ambiente.

A constituição do inquérito foi definida pelas variáveis: sexos, profissões médias, gostos modestos ou hábitos que promovesse uma aceitação esperada ao produto oferecido, no entanto, foram valoradas, de certa forma, como objetos obsoletos — rusticidade do produto, dando assim, a valoração do material criado e recriado, principalmente, representado pela comunidade dos indivíduos organizados socialmente, participantes da vida produtiva que demandam as valorações “Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural” (Oliveira, 2013, p. 51). A permanência no tão sonhado Centro somente continuou por conta da promoção de cargo de seu genro.

Ato narrativo doze: Cipriano encontra Isaura na Casa do “cântaro novo”. Como já estava perto de se mudarem, o oleiro decide ir à

casa de Isaura Madruga para entregar o cão Achado e declarar o seu amor a ela:

[...] Repito, porque não tenho nada para lhe oferecer, Se o que disse ainda há pouco foi sentido e pensado, tem o amor, O amor não é casa, nem roupa, nem comida, Mas comida, roupa e casa, por si sós, não são amor, Não joguemos com as palavras, um homem não vai pedir a uma mulher que se case com ele se não tem meios para ganhar a vida, É o seu caso, perguntou Isaura, Sabe bem que sim, a olaria fechou e eu não aprendi a fazer outra coisa [...] (Saramago, 2000, p. 300).

A valoração identificada no ato narrativo décimo segundo é marcada pela preponderância do *descartismo* — significando para a família Algor o desapego de objetos duradouros, de objetos do passado, de futuro romance, tendo que adquirir tudo novo, tudo que possa ser descartável, assevera. Isso “normalmente, o que achamos que somos é, em grande medida, fruto da necessidade de justificar e legitimar a vida que levamos. Ela não reflete, necessariamente, a “verdade” de nosso comportamento” (Souza, 2016, p. 69). Faz-se necessário pontuar que Cipriano Algor não participava de uma coletividade no aspecto hierárquico do trabalho social, do contrato familiar. Diante dessa situação, não ocorreu a continuidade de sua própria valoração de artesão, proprietário de sua casa, tutor de seu cão Achado e do seu possível amor pela Isaura Madruga.

Ato narrativo treze: o Comandante do Centro encontra os guardas do Departamento de Segurança, a vigilância e a descoberta da gruta. Apesar dos pesares, o Marçal, Cipriano e a Marta foram morar no tão disputado Centro:

[...] em primeiro lugar, quanto à dúvida de ir armado ou não, considero suficiente que levem o bastão, não porque pense que tenham necessidade de o usar, mas para que se sintam mais confiantes, o bastão é como uma peça de roupa fundamental, sem ele o guarda fardado sente-se nu, em segundo lugar, quem não estiver de vigia deverá vestir-se à paisana e circular por todos os andares a fim de escutar conversas que tenham ou pareçam ter alguma relação com a gruta, no caso de tal suceder, embora as probabilidades sejam praticamente inexistentes, o serviço central deverá ser informado de imediato, tomaremos as providências necessárias (Saramago, 2000, p. 317).

A valoração tratada no ato narrativo décimo terceiro é o *militarismo* manifestado por todo o aparato das fardas e o bastão — peças fundamentais para cingir nos guardas a relação de poder, perante os civis, isto é, o legado profissional tão almeja à ordem social realizada na vigilância absoluta, vale dizer, de maneira camuflada.

Mesmo sendo vigias, deveriam circular pelo Centro como civis, isso tudo, para manipularem e vigiarem a realidade em que era isolada para não ocorrer possíveis conflitos internos, objetificados pelas especificidades de cada campo sógnico, como se expõe a seguir “Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais, são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo” (Volóchinov, 2017, p. 100-101).

Ato narrativo quatorze: Cipriano na Caverna de Platão no Centro e as descobertas na olaria. O sigilo absoluto sobre a gruta. No entanto, somente “acordou” a curiosidade da família Algor, sobretudo de Cipriano Algor:

[...] este é homem, esta é mulher, outro homem, outra mulher, e outro homem ainda, e outra mulher, três homens e três mu-

lheres, viu restos de ataduras que pareciam ter servido para lhes imobilizar os pescoços, depois baixou a luz, ataduras iguais prendiam-lhes as pernas. [...] Cipriano Algor viu-se a entrar outra vez no forno da olaria, viu o banco de pedra que os pedreiros lá tinham deixado esquecido e sentou-se nele, e outra vez escutou a voz de Marçal, porém estas palavras agora são diferentes, chamam e tornam a chamar, inquietas, lá de longe, Pai, está a ouvir-me, responda-me. A voz retumba no interior da gruta [...] (Saramago, 2000, p. 332).

A valoração encadeada no ato narrativo décimo quarto possibilita a compreensão do *individualismo* motivado pelas relações de divergências entre os indivíduos — moradores, fornecedores, clientes, funcionários e visitantes do Centro.

O trecho apresenta uma situação de repressão, aprisionamento ou sofrimento representadas pelas “ataaduras” que “prendiam-lhes as pernas” e a manifestação de um discurso — “Pai, está a ouvir-me...” — que acentua o drama existencial, evocando vínculos familiares e uma busca por resposta, identidade ou salvação. Cipriano é o único nome mencionado no trecho, enquanto os demais são apenas “homem” ou “mulher”. Essa nomeação já destaca Cipriano como sujeito individual, com trajetória e memória próprias. Outro enunciado, “entrar outra vez no forno da olaria” sugere uma introspecção, como se estivesse revisitando sua história e sua identidade — pode ser interpretado como típico individualista que busca compreender sua existência.

Ato narrativo quinze: Após uma noite de espionagem na gruta que devastou todas as possíveis verdades que Cipriano Algor acreditava, o qual retornou e mencionou para sua filha a sua espantosa experiência. A família decide sair do Centro e retornar para a estrada. Avistam um cartaz na fachada do Centro “BREVEMENTE, ABERTURA AO PÚBLICO DA CAVERNA DE PLATÃO, ATRACÇÃO EXCLUSIVA,

ÚNICA NO MUNDO, COMPRE JÁ A SUA ENTRADA” (Saramago, 2000, p. 350).

No ato narrativo décimo quinto, as valorações são abaladas, uma vez que a família de Cipriano resolve romper com o sistema produtivo e econômico, quando sai daquele local opressor, para conhecer novas realidades. Representa a ruptura entre a Caverna de Platão e a Caverna do Centro, a tomada de uma atitude revolucionária de romper com as valorações opressoras. O enunciado do cartaz ou campo sógnico emerge nas relações assimétricas, que sugere a sua afirmação do motivo de autodesignar como prisioneiro “[...], pois, ainda que não estivesse morto fisicamente estava de suas funções de oleiro, morto de sua real vontade, morto de sua liberdade e, principalmente, de sua real humanidade” (Alves, 2015, p. 90).

Nossa intenção é designar as valorações a partir dos quinze atos narrativos marcados no romance saramaguiano com os temas já cobrados desde 1998 a 2024 no ENEM, retirados do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2024). Realizamos uma pesquisa e chegamos a seis temas de redações do ENEM que coincidem com as mesmas valorações presentes na obra literária. Os demais temas de redações que ainda não foram cobrados no exame são sugestões que o (a) docente poderá abordar. Iremos nos atentar às mesmas valorações ideológicas a fim de exemplificação e relação de ensino-aprendizagem para a formação do leitor crítico no ensino médio.

A criticidade do leitor em *A Caverna* é realizada pelos estabelecimentos de rótulos que indicam uma certa forma de poder opressor, que obtivemos das relações de subjugação a que sofrem os personagens principais desses atos narrativos na relação com o Centro ou com a *Caverna*. As representações das metáforas do capitalismo e das relações de forças de trabalho, correspondem também aos temas do

ENEM que traduzem as relações dialógicas e discursivas das problemáticas sociais. Veremos, a seguir, os temas que se enquadram em algumas valorações ideológicas encontradas na obra literária, assim como sugestões direcionadas para trabalho em sala de aula.

O (a) docente de Língua Portuguesa poderá utilizar a sugestão de sequência didática e relacioná-la com os temas já cobrados na prova do ENEM, como já acentuamos, e com os possíveis temas. O objetivo é promover a discussão sobre a importância de alinhar a literatura à escrita da redação, sobretudo, formar discentes proficientes sobre as valorações ideológicas presentes nos temas de redações, além de prepará-lo para o efetivo domínio em sua própria escrita.

O quadro 01 apresenta os temas de redações e as valorações ideológicas encontradas tanto na obra literária quanto no ENEM. O quadro 02 evidencia propostas de temas que poderão ser abordados em sala de aula para exemplificar as ideologias presentes na escrita de José Saramago:

Quadro 01: As quatro ideologias presentes em *A Caverna* e no ENEM

Anos	TEMAS DE REDAÇÕES - ENEM	IDEOLOGIAS
1999	Cidadania e participação social.	Regulamentismo
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional.	Regulamentismo
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?	Produtivismo e Possuismo
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?	Regulamentismo
2015	A persistência da violência contra a mulher no Brasil.	Machismo
2023	Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil.	Machismo

Fonte: Autores, 2025

Quadro 02: Propostas de temas de redações das outras ideologias encontradas em *A Caverna*

SUGESTÕES DE TEMAS DE REDAÇÕES — ENEM	IDEOLOGIAS
Estratégias para promover a conservação ambiental no Brasil: quais os desafios para evitar o descarte incorreto do lixo e a poluição?	Descartismo
A influência do modelo produtivo fordista que correspondeu ao contexto histórico do capitalismo em que se formou a sociedade de consumo em massa: quais estratégias para promover o consumo consciente?	Fordismo
O direito à dignidade dos animais: desafios para o enfrentamento para combater aos maus-tratos a animais na sociedade brasileira.	Especismo
Desafios para o impacto do individualismo nas relações interpessoais na sociedade brasileira.	Individualismo
O direito do alistamento militar feminino voluntário: os caminhos para a efetiva participação das mulheres nas Forças Armadas.	Militarismo

Fonte: Autores, 2025

Diante dessas valorações, postulamos que o romance saramaguiano, os temas do ENEM e as propostas de produções textuais são *dialógicos* “O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram instaurados por esses discursos” (Brait, 2005, p. 95). Os processos discursivos em dado espaço e tempo estão permeados, geralmente, por conflitos.

As relações existentes em todos os campos sógnicos que integram o romance e temas do ENEM são realizadas por essas dinâmicas interativas entre o eu e o outro “É pela noção de ordem (forma) que tocamos a questão do real da língua: aí está sua materialidade. Impossível que não seja assim. Estrutura e acontecimento” (Orlandi, 2011, p. 75). É por isso que a estrutura é concretizada quando houver o diálogo, con-

dicionado pelo papel ativo do sujeito que avalia a sua representação de mundo construída pela interação com o outro. Por sua vez, também carrega para si por meio da percepção do já percebido, ou seja, a relação da estrutura com o acontecimento do já existente ou constituído.

Considerações finais

A nossa perspectiva dialógica do discurso da obra *A Caverna*, de José Saramago, teve como proposta uma sequência didática para trabalhar em sala de aula os quinze atos narrativos e as produções de textos dissertativo-argumentativos cobrados no ENEM. As valorações no desenrolar das ações dos personagens foram formuladas a partir dos embates ocorridos entre o eu e o outro, geralmente, as relações eram opressoras do mundo audiovisual do Centro. Nesse sentido, a tentativa de aprisionar os personagens em imagens na Caverna, que pretendem substituir a própria realidade dos variados espaços e tempos, tendo como objetivo a manutenção da valoração do sistema repetitivo, econômico, social e histórico.

A fim de recapitular, trazemos as valorações dos personagens: Cipriano Algor — oleiro por profissão herdada de seus pais e avós; Marta — filha de Algor e esposa de Gacho, que estava sempre dedicada aos interesses de seu pai e esposo; Marçal Gacho — funcionário do Centro, que era preso aos interesses de promoção de cargo, por esse motivo era submisso em relação às variadas normas e regulamentos; Isaura — viúva de Joaquim era resignada a velar o seu falecido esposo; o Achado — cão que tinha mais afeição de humanidade, era muito sensível às mudanças recorrentes da família dos Algores.

Em suma, as valorações das quais tratamos nesse estudo, materializam entre si os processos dialógicos e as sucessivas interações com os

campos sógnicos. Em vista disso, deixamos o convite à pesquisa sobre o discurso saramaguiano, cultivando cada vez mais discentes do ensino médio comprometidos para a formação do leitor literário dialógico na perspectiva bakhtiniana da obra pertencente à tal tipologia textual. Além do mais, focados na elaboração da escrita para a preparação da redação do ENEM, associada com as relações dialógicas dos discursos.

Referências

- ALVES, M. A. R. *(Des) Construindo narrativas em A Caverna, de José Saramago*. Dissertação (Mestrado em Leitura e Crítica Literária). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível na Internet em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/14770/1/Maria%20Aparecida%20Rodrigues%20Alves.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34. 2015.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. 4ed. Curitiba: Editora UFPR. 2007, p. 21–38.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2ed. rev. Campinas-SP: Editora da Unicamp. 2005, p. 87–98.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A Redação do Enem 2024: Cartilha do participante*. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://download.inep.gov.br/publicacoes/>>

institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

CARVALHO, R. S.; FERRAREZI, C. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 79-80.

COSTA, L. R. *A questão da ideologia no círculo de Bakhtin: embates no discurso de divulgação científica da Revista Ciência*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2017.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. *INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem>>. Acesso em: 16 de abr. 2025.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34. 2017, p. 7-79.

JARDIM, J.; CARVALHO, W. (Direção). 2001. Disponível na Internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=_I9l7upGoDI>. *Janela da Alma*. Gênero: documentário. Duração: 73 minutos. Produção: Brasil/França. Acesso em: 15 jan. 2025.

MASSAUD, M. *A literatura portuguesa*. 37ed., ver. e atual. São Paulo: Cultrix. 2013.

OLIVEIRA, L. A. (org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

ORLANDI, E. P. Quando a falha fala de materialidade, sujeito, sentido. In: ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016, p. 69–96.

SARAMAGO, J. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras. 2000.

SEDUC-PA. *Coerência Pedagógica Sistêmica na Implementação do Currículo*. Secretaria Adjunta de Educação Básica do Estado do Pará. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

SILVA, T. C. da. *Ensino de literatura na educação básica: (des) aprendizagem, humanização e resistência*. Rio de Janeiro: Multifocal. 2018.

SOUZA, J. *A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa. 2016.

SOUZA, J. *A classe média no espelho: suas histórias, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil. 2018.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34. 2017.

Recebido em: 30/04/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por



A correção de artigo acadêmico como um objeto de estudo da Linguística Aplicada¹

Written corrective feedback on academic papers as an object of study in Applied Linguistics

 Milene Bazarim

Resumo: Neste trabalho, são apresentados os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar a prática de correção de artigos acadêmicos produzidos em um minicurso ofertado a graduandos em Letras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso que foi realizada no âmbito da Linguística Aplicada. O *corpus* analítico foi constituído pela grade de correção, 14 (catorze) bilhetes e 200 (duzentos) comentários presentes nos 15 artigos corrigidos. A partir da análise qualitativa desse *corpus*, foi constatada a utilização simultânea da correção resolutiva, da classificatória e da textual-interativa em todos os artigos, bem como a identificação de problemas que contemplavam questões normativas, mas também características do gênero e critérios de textualidade, sobretudo coesão e coerência. Esse resultado aponta para a complexidade envolvida na prática corretiva investigada, a qual transcendeu a mera identificação de erros, constituindo-se como uma oferta de contrapalavra que se destacou pelo seu caráter eminentemente dialogal.

Milene Bazarim. Doutora em Ciências da Linguagem, professora do PPGLE/UFCG. E-mail: milene.bazarim@professor.ufcg.edu.br

1. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto “Práticas de produção e correção de textos em diversos contextos: perspectivas teóricas e orientações metodológicas”.

Palavras-chave: Correção de texto. Artigo Acadêmico. Estudo de caso. Linguística Aplicada.

Abstract: This paper presents the results of a study aimed at investigating the practice of written corrective feedback on academic papers produced during a short course offered to undergraduate students in a Language and Literature program. Methodologically, this is an exploratory case study conducted within the field of Applied Linguistics. The analytical corpus consisted of the the writing rubric, 14 notes, and 200 comments found in the 15 revised papers. The analysis revealed the simultaneous use of direct corrective feedback, evaluative feedback, and dialogic or interactive feedback across all papers. It also identified problems related not only to normative issues but also to genre conventions and textuality criteria—especially cohesion and coherence. These findings highlight the complexity involved in the corrective practice examined, which went beyond the mere identification of errors and emerged as a form of counterword characterized by its fundamentally dialogic nature.

Keywords: Written corrective feedback. Academic paper. Case study. Applied Linguistics.

Introdução

A pesar de, em sua origem, a Linguística Aplicada (LA) estar atrelada ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, seu campo de investigação tem se diversificado nas últimas décadas, resultado não só da complexificação crescente de sociedade contemporânea, hiper-semiotizada e digital, mas também da necessidade de que a pesquisa científica sobre a língua(gem) em uso, não dando conta da complexidade do real, pelo menos, não a ignore ou não a reduza drasticamente.

Já no final de década de 1990, no Brasil, A LA era concebida por Signorini (1998) como um campo transdisciplinar de estudo da língua(-

gem), pois se configurava como uma área fronteiriça em que as linhas de partilha com outros campos disciplinares se tornavam cada vez mais fluidas. Ademais, era crescente a preocupação das investigações em LA com problemas envolvendo o uso da língua(gem) em contextos específicos que não apenas o de ensino e aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Signorini (1998) destacava um esforço da LA na construção de objetos de pesquisa híbridos e complexos, que rompiam com a tradição das investigações filiadas ao paradigma positivista, no qual o conhecimento é considerado objetivo e obtido somente através da observação controlada e da experimentação. Ainda nos termos propostos pela autora, ao romper “com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes” (Signorini, 1998, p. 103), a LA passou a estar orientada para as regularidades locais e relações moventes, mantendo a especificidade, o novo e o complexo na constituição de seus objetos de pesquisa.

Essa ruptura tornou possível o estudo de contextos específicos de uso da língua(gem) sem pretensão generalizante nem de neutralidade, uma vez que houve a adesão a componentes sociais, políticos e ideológicos. Por conta disso, o envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa deixou de ser considerado como algo que comprometia a legitimidade dos resultados da pesquisa; em vez disso, nos trabalhos brasileiros, a ideologia, as visões e os valores do pesquisador são considerados inseparáveis do conhecimento produzido (Moita Lopes, 2013).

Por essas características, a LA do Brasil pode ser considerada transdisciplinar, mas também transgressiva, o que significa que ela se constitui como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (Pennycook, 2006, p. 68). Diante disso, na modernidade recente, segundo Moita

Lopes (2006), é imprescindível também que a LA seja híbrida e mestiça; que não seja compreendida como uma disciplina, mas sim como um campo de investigação que contemple áreas como estudos feministas, *queer*, estudos sobre negros, sobre afro-asiáticos, entre outros; e que agregue pesquisadores originários de diferentes disciplinas, tais como sociologia, história, antropologia.

Todavia, embora atualmente a LA brasileira possa ser considerada como heterogênea e multifacetada, ela ainda se constitui um campo de investigação propício para o desenvolvimento de pesquisas com foco específico nos usos da língua(gem) em contexto de ensino e aprendizagem. Desse modo, compreendendo a correção de texto escolar como a produção de um texto sobre, ao lado, abaixo ou em anexo à produção do aluno, como uma forma de diálogo, mas também como um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (Ruiz, 1998; Bazarim, 2023), ela pode e tem se constituído como um objeto de pesquisa na LA.

A correção de texto escolar é um objeto de estudo consolidado, ainda que pouco explorado. No campo de investigações da Linguística, destaca-se a pesquisa de Ruiz (1998), de Buin (2006) e de Santos (2023). No âmbito da LA, é possível citar o trabalho de Nascimento (2022), de Souza (2018), de Santos (2019), de Bazarim e Colaço (2021), bem como de Bazarim (2023).

Quando se trata da pesquisa especificamente sobre a correção de texto acadêmico, foram identificados alguns trabalhos, a saber: Diniz (2011); Barbosa, Barbosa e Pintar (2012); Bernardino *et al.* (2014); bem como Silva e Gonçalves (2014). Diniz (2011) analisou como os alunos do curso de Letras compreenderam as correções feitas pelo professor em seus diários de leitura e de que modo isso se manifestou na reescrita. Já Barbosa, Barbosa e Pintar (2012) pesquisaram a correção feita por graduandos em Letras nas produções de alunos que esta-

vam no primeiro ano de cursos de licenciaturas em Química, Física, Matemática, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática. Bernardino *et al.* (2014) investigaram os tipos de correção presentes em textos acadêmicos produzidos por alunos do curso de Letras, bem como os efeitos da correção na reescrita. Por fim, Silva e Gonçalves (2014) realizaram uma pesquisa a respeito do impacto das ferramentas tecnológicas (plataforma *Moodle* e e-mail) tanto na correção quanto na *reescrita* de textos produzidos por licenciandos em Letras.

Conforme é possível perceber, nenhum desses trabalhos teve como foco as metodologias de correção utilizadas especificamente em artigos acadêmicos produzidos por graduandos em Letras. Assim, tais metodologias podem ser um objeto de pesquisa produtivo a ser explorado no âmbito da LA. Desse modo, este trabalho tem como *objetivo geral* investigar a prática de correção de artigos acadêmicos produzidos em um minicurso ofertado a graduandos em Letras e, de forma específica, identificar as metodologias utilizadas na correção desses artigos.

Diante disso, este trabalho, do ponto de vista metodológico, pode ser considerado como uma pesquisa exploratória feita a partir da análise documental, em que os registros analisados advêm do acervo próprio da pesquisadora que ministrou o minicurso e fez a correção dos artigos acadêmicos. Esse minicurso foi ofertado no segundo semestre de 2024, como uma ação do Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (LETA), em uma universidade pública da Paraíba.

Com base no que foi mencionado, esta pesquisa se torna relevante por ampliar o escopo de investigação da prática corretiva na esfera acadêmica, com foco na produção de texto de graduandos, a partir da recontextualização dos saberes sobre a correção de texto escolar.

Assim, além desta introdução, o artigo é constituído por uma seção para discussão da fundamentação teórica, por outra dedicada a escla-

recimentos sobre a metodologia, uma para a apresentação e discussão dos resultados e uma para as considerações finais.

A construção do objeto de pesquisa: considerações teóricas

Na Educação Básica (EB), a correção de texto é uma das atribuições do professor de Língua Portuguesa (LP), mas também tem se tornado um promissor objeto de estudo no campo aplicado de estudos da linguagem (Ruiz, 2021), o qual vem sendo investigado há décadas, destacando-se a obra de Serafini (1989), bem como a de Ruiz (1998).

Este trabalho, ainda que tendo como o objeto a correção de textos produzidos no Ensino Superior, está fundamentado na concepção de correção de Bazarim (2023), para quem a prática corretiva é considerada um trabalho associado às orientações para a reescrita. Desse modo, além de ser um texto que o corretor produz sobre, ao lado ou após a produção do aluno, bem como uma forma de diálogo (Ruiz, 1998), para Bazarim (2023), a correção é também um andaime no qual o produtor se apoia para realizar uma nova versão de seu texto.

Sendo a correção um processo de produção de texto, ela é uma prática social situada em que estão articuladas diversas dimensões, a saber: a linguístico-discursiva, a cognitiva, a interacional, a normativa e a pedagógica. A dimensão linguístico-discursiva se aplica quando se trata de um texto verbal escrito. No entanto, em uma sociedade cada vez mais hipersemiotizada e digital, abandonando a lógica verbocêntrica (Cavalcante; Custódio Filho, 2010), o texto corretivo também pode ser multissemiótico e ser produzido a partir do uso de ferramentas digitais, como o contemplado na pesquisa de Bazarim (2023).

A prática corretiva também é um processo cognitivo e um trabalho, possuindo como características a recursividade, a reflexividade e

a responsividade (Bazarim, 2023). A produção do texto de correção é recursiva porque pode ser interrompida, retomada e modificada. Essas idas e vindas durante a prática corretiva, que comprovam a não-linearidade do processo, apontam para a reflexividade, a qual refere-se ao monitoramento, de forma intencional, de um processo em fluxo.

Além disso, por ser uma forma de diálogo entre o professor e o aluno, é necessário destacar a responsividade, a qual está associada à dimensão interacional da prática corretiva. Desse modo, o texto de correção pode ser concebido como uma oferta de contrapalavra e, nesse sentido, é preciso levar em conta as suas condições de produção, a sua função, bem como os interlocutores.

Ademais, não se deve desconsiderar a dimensão normativa da prática corretiva em contexto escolar, sobretudo quando o alvo da correção é um texto verbal escrito. Mesmo considerando as especificidades do gênero textual, as convenções e prescrições da gramática tradicional/normativa também são levadas em conta. No entanto, nas pesquisas, há uma preocupação em não reduzir a correção de texto escolar à mera profilaxia do texto (Jesus, 1995).

Por fim, a prática corretiva possui também uma dimensão pedagógica, visto que o texto corretivo pode funcionar como um andaime no qual os alunos se apoiam para realizar uma nova versão de sua produção, criando a oportunidade para a ampliação das habilidades relacionadas à produção de texto. Além disso, a correção, estando a serviço da avaliação e não do exame, permite identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos, podendo ter efeitos de reversibilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Por tudo isso que foi mencionado, é possível constatar que a prática de correção de texto é uma atividade metalinguística e metacognitiva especializada típica da esfera escolar, mas também da acadêmica. Nesse sen-

tido, o seu estudo envolve os conhecimentos sobre as metodologias de correção, mas também sobre processo de ensino e aprendizagem, principalmente da produção textual, além de saberes sobre os gêneros textuais, concepções de texto, critérios de textualidade e sequências textuais, convenções e normas relacionadas à escrita, se for o caso, entre outros. Logo, trata-se de um objeto propício para uma abordagem transdisciplinar, articulando, minimamente, os campos de investigação da Educação, das diversas áreas da Linguística e da própria Linguística Aplicada.

Assim, nesta fundamentação teórica, é contemplada uma breve apresentação das metodologias (*indicativa, resolutiva, classificatória e textual-interativa*), as quais foram inicialmente pensadas para se referir à correção de texto em contexto escolar.

De acordo com Bazarim (2023), o termo “metodologia” seria mais adequado que “tipo” ou “tendência”, pois aponta para um conjunto de procedimentos que são utilizados durante a prática corretiva, os quais não se confundem com um agrupamento rígido de regras que devem ser seguidas durante a correção de texto. Para a autora, as metodologias não podem ser totalmente nem previamente prescritas, sendo possível apenas apresentar alguns procedimentos que podem ser seguidos, bem como os seus efeitos na reescrita.

Isto posto, a *correção indicativa* consiste em marcar no corpo do texto ou junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são claros. Ainda segundo Ruiz (1998), as correções indicativas subdividem-se em: puras e mistas. As puras são de ocorrência muito rara e não são acompanhadas de nenhum outro tipo, já as mistas aliam-se a outras formas interventivas para fazer referência a um determinado problema.

De acordo com Bazarim (2023), na *correção indicativa*, geralmente, não são tematizados aspectos relacionados ao atendimento às ca-

racterísticas do gênero textual nem aos critérios de textualidade, mas sim aspectos gramaticais relacionados ao atendimento às regras da norma padrão. Além disso, por se tratar de uma metodologia na qual o professor apenas aponta os erros sem explicar por que está errado nem como é possível repará-los, ela não é considerada suficiente para orientar a reescrita, devendo, portanto, ser evitada como única forma de intervenção no texto de alunos.

Diferentemente da anterior, a *correção resolutiva* consiste em resolver todos os erros identificados. Assim, ao aderir a essa metodologia, cabe ao professor atuar como um escriba, reescrevendo palavras, frases e até períodos inteiros, o que pode ocorrer sobre o texto do aluno, na margem ou no pós-texto. Ao empregar essa metodologia, segundo Ruiz (1998), o professor passa a ser o responsável pela revisão e pela retextualização de trechos da produção textual do aluno.

Para Bazarim (2023), a *correção resolutiva* não precisa ser descartada. Todavia, a autora concorda que ela pode não ser a metodologia mais adequada para ser utilizada na versão inicial de um texto escolar. Geralmente, na primeira versão, além de problemas pontuais relacionados a convenções e normas, para os quais essa metodologia é suficiente, também são encontrados problemas referentes ao atendimento da proposta de produção e inadequações relacionadas ao gênero textual, bem como aos critérios de textualidade, os quais demandam outras metodologias de correção, como a *textual-interativa*.

Já a *correção classificatória*, inicialmente, de acordo com o proposto por Serafini (1989), contemplava a identificação não ambígua dos problemas por meio de uma classificação dos erros feita em uma planilha de correção. Contudo, tendo em vista as características do *corpus*, tal significação não foi utilizada por Ruiz (1998), a qual identificou um conjunto de símbolos para classificar o tipo de problema encontrado no texto do aluno.

Desse modo, segundo Bazarim (2023), foi somente nas tábuas de critérios de correção propostas por Passarelli (2012), nas grades de correção apresentadas em Abaurre e Abaurre (2012), bem como em Souza (2018) que a *correção classificatória* convergiu para o que foi inicialmente proposto por Serafini (1989), passando a contemplar tanto os aspectos referentes ao atendimento das regras da norma padrão quanto as características do gênero e os critérios de textualidade.

Ainda de acordo com Bazarim (2023), as planilhas, tábuas e/ou grades de correção podem ser consideradas como gêneros catalisadores² que auxiliariam na reescrita se utilizadas em conjunto com outras metodologias, sobretudo a *textual-interativa* (Ruiz, 1998), e se realmente apresentarem uma linguagem compreensível para o aluno.

Enquanto a *correção indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória* já tinham sido mencionadas em Serafini (1989), a *textual-interativa* foi proposta por Ruiz (1998) a partir das ocorrências identificadas na análise do seu *corpus*. Para a autora, a correção *textual-interativa* consiste na escrita de comentários mais longos do que os que se fazem na margem da produção do aluno. Esses comentários, geralmente escritos na forma de bilhetes, são colocados em sequência ao texto do aluno (pós-texto).

Normalmente, os comentários dos professores identificados nessa metodologia de correção são para sugerir, questionar, esclarecer, contra-argumentar, possibilitando ao aluno refletir sobre o que escreveu. Além disso, quando é feita adequadamente, isto é, sem ambiguidades e generalizações, a *correção textual-interativa* permite que os alunos saibam quais alterações precisam ser feitas na nova versão de seu texto

2. Para Signorini (2006, p. 8), gêneros catalisadores são “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”.

(Bazarim; Souza, 2022), atuando, de fato, com um andaime no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (Bazarim; Colaço, 2021).

Segundo Bazarim (2023), os bilhetes inicialmente foram considerados como o gênero catalisador que caracterizava a *correção textual-interativa*. Diferentemente das planilhas, tábuas e/ou grades de correção, esse gênero não pode ser previamente elaborado, pois o foco são as ocorrências específicas de cada texto. Desse modo, embora o atendimento às características do gênero textual oriente a correção, para a redação do bilhete, é considerada a singularidade de cada texto produzido.

Em Santos (2019), no entanto, foi possível verificar que, além do bilhete, a *correção textual-interativa* pode ocorrer por meio de comentário e de comentário-listado. Os comentários feitos sobre o texto podem ser considerados como *correção textual-interativa* quando forem mais longos, mais precisos e mais instrutivos que os da correção indicativa mista. Tais comentários, portanto, são mais informativos, menos ambíguos e generalizantes, auxiliando o aluno a perceber e resolver o erro ou inadequação.

Já o comentário listado consiste na transmutação da nota de rodapé adaptada para a correção que é feita de forma manuscrita. Nesse sentido, o corretor coloca um número sobrescrito ao trecho que vai ser comentado e, no pós-texto, repete esse número fazendo comentários mais longos e instrutivos (Santos, 2019). Portanto, no comentário listado, além de apontar com mais clareza e precisão o erro ou a inadequação identificada no texto, o corretor preocupa-se em indicar caminhos que o aluno possa seguir para resolver os problemas na reescrita.

Isto posto, segundo Bazarim (2023), o critério que define a classificação da metodologia não deveria estar relacionado somente ao gênero que é utilizado nem à posição em que ocorre, mas sim ao tipo de interação que é estabelecido entre o professor e o aluno e, principal-

mente, à natureza semântica do conteúdo do comentário. Conforme ressalta a autora, além da indicação ou da resolução de um erro ou de uma inadequação, a expectativa é a de que o professor, ao utilizar a *correção textual-interativa*, faça observações mais pontuais, claras e objetivas que atuem como um andaime no qual o aluno possa se apoiar na produção de uma nova versão do seu texto.

Dessa forma, de acordo com Bazarim (2023), o uso da *correção textual-interativa* é uma alternativa que pode ir além da indicação e da resolução de problemas no corpo ou na margem do texto, bem como da categorização prevista nas planilhas, tábuas e/ou grades de correção. Todavia, a autora ressalta que somente o uso, ainda que adequado, dessa metodologia sem que haja articulação com as atividades de ensino a serem implementadas em sala de aula, conforme o proposto em Gonçalves e Bazarim (2022), pode não suprir todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, impossibilitando-lhes de melhorar a nova versão do texto.

Concluída essa breve discussão a respeito da correção de texto, a seguir, será contemplada a classificação da pesquisa, bem como a contextualização.

A construção do objeto de pesquisa: considerações metodológicas

Do ponto de vista metodológico, é na filiação aos modos de pensar e fazer sempre problematizadores da LA transgressiva e crítica que está respaldada a tentativa de construir a correção de artigo acadêmico como um objeto de pesquisa híbrido, complexo e dinâmico que, não dando conta da complexidade do real da prática corretiva nesse contexto, pelo menos, não a ignore completamente.

Apesar das diferenças que possam surgir nas pesquisas que aderem ao campo de investigações da LA, o que parece comum é a consciência de que os objetos de pesquisa não são pré-existentes. Sendo uma construção, um determinado objeto de pesquisa é sempre apenas *um* entre *vários* possíveis. Como isso não significa ausência de rigor metodológico, este trabalho pode ser classificado, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa exploratória (Gil, 2009).

Os trabalhos que aderem a essa metodologia têm como objetivo “principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2009, p. 41). Desse modo, a pesquisa exploratória está alinhada aos propósitos deste artigo, o qual está recontextualizando saberes relacionados à prática corretiva na Educação Básica na expectativa de que eles possam contribuir para a ampliação do escopo de pesquisa sobre a escrita no Ensino Superior, mas também para o aprimoramento das práticas de produção de texto acadêmico.

Dada a singularidade do contexto, a pesquisa também pode ser classificada como um estudo de caso, que consiste na investigação de um contexto específico. Além disso, é “um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65). Também não se pode ignorar a natureza documental do trabalho, pois os registros analisados, os quais foram gerados a partir de uma pesquisa-ação, são as correções feitas nos artigos produzidos pelos participantes de um minicurso.

Esse minicurso, uma ação de extensão realizada no âmbito Laboratório de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (LETA), foi ofertado de agosto a setembro de 2024, de forma totalmente presencial, nas dependências de uma universidade pública de Campina Grande-PB. O objetivo do minicurso, que teve 15 horas de duração, foi ampliar os conhecimentos dos participantes acerca das características do artigo aca-

dêmico de forma a favorecer a sua produção. No total, foram recebidas 30 (trinta) inscrições, todas de graduandos de Letras. Desses inscritos, 15 entregaram o artigo acadêmico cuja correção é foco de análise neste trabalho e cujos resultados são contemplados na seção a seguir.

As metodologias de correção de artigo acadêmico

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa que, de forma específica, teve como objetivo identificar as metodologias utilizadas na correção de artigos acadêmicos produzidos em um minicurso ofertado a graduandos em Letras. A entrega de um artigo acadêmico, feita um mês depois da conclusão do minicurso, era um critério de avaliação, mas não um pré-requisito para a obtenção do certificado. Por isso, 15 (quinze), dos 19 (dezenove) participantes que concluíram o minicurso, enviaram o artigo por e-mail, o qual foi devolvido aos autores com as correções feitas pela professora ministrante.

Como não foi determinada uma temática, os participantes puderam escolher um artigo de autoria própria que, esperava-se, tivesse sido revisado e refeito a partir dos conhecimentos adquiridos no minicurso sobre o gênero, os quais contemplaram não apenas os aspectos presentes nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)³, mas também os movimentos retóricos prototípicos de cada uma das seções (Motta-Roth; Hendges, 2010 e Ninin, 2019).

Desse modo, dos 15 (quinze) artigos acadêmicos corrigidos, um estava filiado aos estudos de literatura de Língua Inglesa, contemplan-

3. No curso, foi apresentada e discutida a ABNT NBR 6022:2018, que estabelece os princípios gerais para elaboração e apresentação de elementos que constituem os artigos científicos, e ABNT NBR 6028:2021, que contempla os requisitos para redação e apresentação de resumos, inclusive o informativo (acadêmico/*abstract*). Também foram abordados alguns pontos da ABNT NBR 6024:2012 a respeito da numeração progressiva das seções do artigo.

do uma análise da personagem Ofélia na peça “Hamlet”, de William Shakespeare. Além disso, outro artigo estava filiado ao campo de investigações da Linguística, tematizando os fenômenos semânticos de ambiguidade e vagueza. Os demais 13 (treze) artigos foram resultado de uma pesquisa de campo realizada em um componente curricular que a maioria dos participantes estava cursando paralelamente ao minicurso. Esses artigos, filiados à LA, tiveram como tema os paradigmas educacionais e as concepções de ensino em aulas de LP nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Exceto pelo artigo de literatura, que se assemelhava a um ensaio, todos os demais apresentaram os elementos estruturais de um artigo acadêmico conforme o preconizado na ABNT NBR 6022:2018. Em todos os artigos, foi verificada a dificuldade na seção de fundamentação teórica para situar adequadamente o conhecimento teórico, apresentando e discutindo, à luz de pesquisas prévias, conceitos relevantes para a pesquisa. Na maioria dos artigos, também não foram identificadas as informações sobre a metodologia de pesquisa na seção de introdução.

Como os artigos foram enviados em arquivo digital, na prática corretiva, utilizaram-se as ferramentas de revisão do aplicativo Word. Para a análise, foi considerada a grade de correção, 14 (catorze) bilhetes⁴ e 200 (duzentos) comentários. Diante disso, no que diz respeito, especificamente, às metodologias, foi constatado que a professora utilizou, simultaneamente, a correção *resolutiva*, a *classificatória* e a *textual-interativa* em todos os artigos. Na figura a seguir, há um exemplo de correção *resolutiva*.

4. Em um dos artigos, não foi colocado o bilhete.

Figura 1 – exemplo de correção resolutiva

Palavras-chave: Semântica; Livro didático; Aatividades; Aambiguidade.

Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Nesse e nos demais exemplos, além da cor diferente, o que foi excluído está tachado, ou seja, com um risco no meio, e o que foi inserido está sublinhado. Isto posto, na Figura 1, é possível verificar que a professora mudou para minúscula a letra inicial de forma a atender às exigências da ABNT NBR 6028:2021. Segundo essa norma, as palavras-chave, com exceção dos substantivos próprios e nomes científicos, devem ser grafadas com as iniciais em letra minúscula.

Além de questões referentes às normas da ABNT, como o visto nesse exemplo, a *correção resolutiva* também contemplou aspectos linguísticos relacionados ao cumprimento das regras prescritas na gramática tradicional/normativa, conforme o ilustrado na sequência.

Figura 2 – exemplo de correção resolutiva com retextualização

Assim, apresentadas acima as concepções de leitura, produção de texto, inclusive oral, e análise linguística de ensino de LP, são notórias as demandas específicas de cada eixo que norteiam a prática d ensino, desde os seus desafios epistemológicos aos metodológicos. Dessa forma, encerram-se à discussões abordadas nesta seção; a seguinte será a respeito dos aspectos metodológicos.

Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Nessa figura, para além da correção da concordância verbal e do uso inadequado da crase na última frase, ambas questões normativas, é possível perceber também, no início do parágrafo, a substituição de um trecho. Cabe ressaltar que a retextualização⁵ de trechos mais lon-

5. Assim como em Bazarim (2020), compreende-se retextualização como as transformações feitas no texto com o uso das operações de adição ou acréscimo; supressão; substituição; deslocamento (Fabre, 1986) ou reordenação (Marcuschi, 2001).

gos foi frequente na *correção resolutiva* identificada no *corpus* analisado. Isso significa que, em várias ocasiões, a professora atuou como uma escriba, solucionando inadequações e erros identificados no texto produzido pelos participantes do minicurso. Além da adição de informações relevantes e de organizadores textuais a fim de aprimorar a continuidade e progressão do texto, constantemente, foram substituídos trechos com incoerências.

Assim como o mencionado em Bazarim e Colaço (2021), se, por um lado, as estratégias de escrita da professora na *correção resolutiva* podem funcionar como um modelo e como um andaime, por outro, com a retextualização do trecho, seria tirada do autor a oportunidade de buscar a solução dos problemas identificados. Desse modo, a decisão de resolver em vez de apontar o problema envolve a percepção da professora sobre a capacidade do autor para realizar autonomamente as adequações necessárias sem que isso retarde ou até inviabilize a reescrita.

Dando prosseguimento, conforme o já informado e o exemplificado a seguir, na correção de todos os artigos, foi utilizada uma grade, recuperando o uso da *correção classificatória* que foi proposto por Serafini (1989).

Figura 3 – grade de correção⁶

Nome completo:			
GRADE DE CORREÇÃO			
Critério	Não	Parcialmente	Sim
O <i>título</i> possui, pelo menos, duas pistas (temática, teórica e/ou metodológica)?			
O <i>resumo</i> informa <i>adequadamente</i> as finalidades (objetivo)?			
O <i>resumo</i> informa <i>adequadamente</i> a metodologia ?			
O <i>resumo</i> informa <i>adequadamente</i> os resultados ?			
O <i>resumo</i> informa <i>adequadamente</i> as conclusões ?			
O <i>resumo</i> possui de 100 a 250 palavras ?			
O <i>resumo</i> é composto por uma sequência de frases concisas em parágrafo único ?			
O <i>resumo</i> é compreensível de forma que possa dispensar a consulta ao original ?			
As <i>palavras-chave</i> são <i>adequadas</i> ?			
As <i>palavras-chave</i> são grafadas com iniciais minúsculas ?			
As <i>palavras-chave</i> são separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto ?			
Na <i>introdução</i> , é feita <i>adequadamente</i> a contextualização da pesquisa ?			
Na <i>introdução</i> , é apresentado <i>adequadamente</i> o objetivo da pesquisa ?			
Na <i>introdução</i> , são apresentadas <i>adequadamente</i> as características metodológicas da pesquisa ?			
Na <i>introdução</i> , são apresentadas <i>adequadamente</i> as bases teóricas da pesquisa ?			
Na <i>introdução</i> , é apresentada <i>adequadamente</i> a organização/estrutura do artigo ?			
Na <i>fundamentação teórica</i> , situa/contextualiza <i>adequadamente</i> o conhecimento teórico , apresentando e discutindo, à luz de pesquisas prévias, conceitos teóricos relevantes para a pesquisa?			
Na <i>fundamentação teórica</i> , estão dialogando (concordando, discordando ou complementando) <i>adequadamente</i> , pelo menos, duas vozes externas?			
Na <i>metodologia</i> , a abordagem da pesquisa está <i>adequadamente</i> fundamentada?			
Na <i>metodologia</i> , o contexto da pesquisa (se for o caso) está <i>adequadamente</i> descrito.			
Na <i>metodologia</i> , a constituição do corpus está <i>adequadamente</i> descrita?			
No resultado , é feita <i>adequadamente</i> uma breve recapitulação de aspectos metodológicos da pesquisa, principalmente das categorias analíticas ?			
Os resultados são apresentados e discutidos <i>adequadamente</i> ?			
No resultado , a articulação com a teoria é feita <i>adequadamente</i> ?			
É feita <i>adequadamente</i> a avaliação dos resultados ?			
Nas considerações finais , é feita <i>adequadamente</i> a retomada do(s) objetivo(s) da pesquisa?			
Nas considerações finais , é feita <i>adequadamente</i> a síntese dos resultados da pesquisa?			
Nas considerações finais , é feita <i>adequadamente</i> a avaliação da pesquisa realizada (limitações, implicações, pesquisas futuras)?			
As partes do artigo estão <i>numeradas</i> <i>adequadamente</i> (alinhamento à esquerda, algarismo arábico seguido de espaço e sem ponto, hífen ou travessão)?			
É utilizada <i>adequadamente</i> a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa?			

Fonte: acervo da pesquisa (2025)

6. Essa grade de correção foi produzida no âmbito do minicurso “Metodologias de correção de textos acadêmicos: o artigo científico em foco”, ministrado pela autora no segundo semestre de 2023. Essa também foi uma ação de extensão realizada no âmbito do LETA.

Essa grade de correção contempla os elementos pré-textuais obrigatórios (título e resumo) e os elementos textuais obrigatórios (introdução; desenvolvimento – fundamentação teórica, metodologia e resultados; conclusão – considerações finais) do artigo acadêmico em conformidade com o prescrito na ABNT NBR 6022:2018. No entanto, não menciona os elementos pós-textuais obrigatórios, talvez porque a norma sobre as referências não foi um conteúdo abordado no minicurso. Além disso, a grade abarca a numeração progressiva das seções do artigo acadêmico (ABNT NBR 6024:2012), bem como o uso adequado da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, que compreende, principalmente, o respeito às regras da gramática tradicional/normativa.

Na grade, os critérios relativos a cada parte do artigo considerada na *correção classificatória* estão em forma de pergunta e destacados pelo uso de cores diferentes. Esses critérios fazem referência aos movimentos retóricos descritos em Motta-Roth e Hendges (2010), bem como em Ninin (2019), os quais foram discutidos durante o minicurso. Ademais, como não se tratava de um contexto que seguia os padrões do letramento escolar, a partir da correção, não foi atribuída uma nota, mas sim um conceito que indicava a apropriação que o autor demonstrou em cada um dos critérios.

Desse modo, na *correção classificatória* identificada no *corpus* analisado nesta pesquisa, foram contemplados aspectos normativos, mas também textuais-discursivos, considerando-se as especificidades do gênero artigo acadêmico. Ainda assim, é possível constatar que a grade exemplificada é genérica, dando conta apenas do desempenho global do autor nos critérios selecionados, como parece ser uma característica constitutiva desse gênero catalisador. De fato, o uso da grade parece ser mais relevante no sentido de que pode ajudar a otimizar o trabalho do professor ao direcionar o seu olhar para critérios preesta-

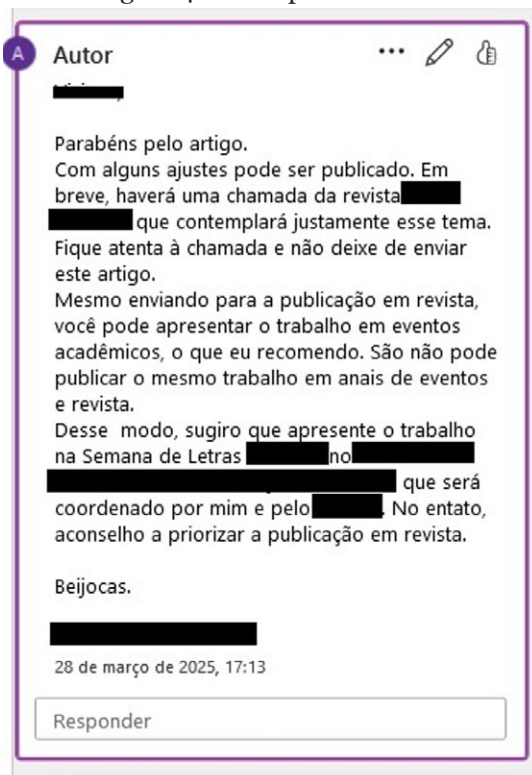
belecidos que devem ser considerados em todos os textos corrigidos, bem como possibilitar a tabulação dos resultados, auxiliando na avaliação do desempenho do grupo de alunos.

Tendo em vista o que foi mencionado, bem como os resultados apresentados em Bazarim (2023), a grade de correção constitui-se como um andaime fraco, pois ainda que com linguagem acessível, considerando o seu interlocutor, ela é muito generalizante e ambígua. Dessa forma, para auxiliar o produtor na elaboração de uma nova versão de seu texto, a *correção classificatória* precisaria ser complementada por outras metodologias, principalmente a *textual-interativa*.

Isto posto, de acordo com o brevemente discutido na seção de fundamentação teórica, uma das principais características da *correção textual-interativa* diz respeito ao diálogo que é estabelecido entre o corretor e o autor do texto por meio de comentários mais longos. Assim, diferentemente, do que acontece na *correção indicativa* e na *classificatória*, as observações feitas pelo corretor tendem a ser menos genéricas e mais objetivas, pois são mais pontuais.

Diante disso, nesta pesquisa, foi identificado no *corpus* o uso de dois gêneros catalisadores na *correção textual-interativa*: o bilhete e o comentário. A seguir, um exemplo de bilhete.

Figura 4 – exemplo de bilhete



Fonte: acervo da pesquisa (2025)

De acordo com a Figura 4, ainda que usando o campo de comentário do Word, o texto traz os principais elementos de um bilhete, a saber: abertura, com a menção ao nome do destinatário; o corpo do texto e encerramento, com a despedida e a assinatura. A data, nesse caso, foi inserida automaticamente pela ferramenta, aparecendo no final.

Nesse exemplo, assim como nos demais presentes no *corpus*, a professora começou elogiando o artigo produzido. A seguir, em vez de tratar dos aspectos que devem ser aprimorados no artigo, conforme o identificado em Ruiz (1998), Buin (2006), Nascimento (2022), bem como em Bazarim e Colaço (2021), ou apresentar uma síntese do desempenho do aluno, como acontece em Bazarim (2023), a professora

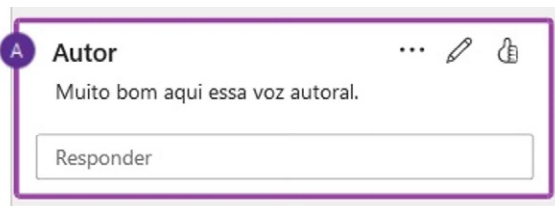
preferiu orientar o graduando no que diz respeito à publicação do artigo, indicando uma especificidade inerente ao contexto de letramento acadêmico. Embora tenha afirmado que ajustes deveriam ser realizados, no bilhete, eles não foram mencionados. Com isso, o cursista precisará observar as operações de retextualizações, bem como os comentários feitos em todo o artigo para saber o que, segundo a professora, precisa ser modificado na nova versão. Ademais, para saber qual foi o seu desempenho, torna-se necessário consultar a grade de correção.

Desse modo, ainda que o bilhete se constitua como um texto mais longo no qual é estabelecido um diálogo entre o autor e a professora e que, por isso, possa ser considerado como um exemplo de *correção textual-interativa*, levando em conta a natureza semântica do seu conteúdo, no *corpus* analisado, ele é tão impreciso quanto o seria a *correção indicativa*. Dessa forma, o bilhete analisado não se constituiria como um andaime para o graduando se apoiar durante a reescrita. Essa hipótese encontra respaldo no resultado apresentado por Bazarim (2023), no qual o bilhete não foi considerado pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental como um andaime forte no qual puderam se apoiar durante a elaboração de uma nova versão de seu texto, papel esse ocupado pelos comentários.

Assim, nesta pesquisa, foram analisados 200 (duzentos) comentários⁷ feitos pela professora à margem do texto dos cursistas, utilizando as ferramentas de revisão do Word. Muito mais que a mera indicação de erros, foram identificados elogios, sugestões, explicações e orientações. A seguir, alguns exemplos.

7. Ressalta-se que, de forma específica, o objetivo dessa pesquisa exploratória foi identificar as metodologias utilizadas na correção dos artigos acadêmicos. Desse modo e de acordo com o referencial teórico utilizado, os 200 comentários analisados qualitativamente foram considerados como correção textual-interativa, pois são mais longos, mais precisos, mais instrutivos que os da correção indicativa mista e possibilitaram o estabelecimento do diálogo entre a professora e o(a) autor(a) do artigo.

Figura 5 – comentário com elogio

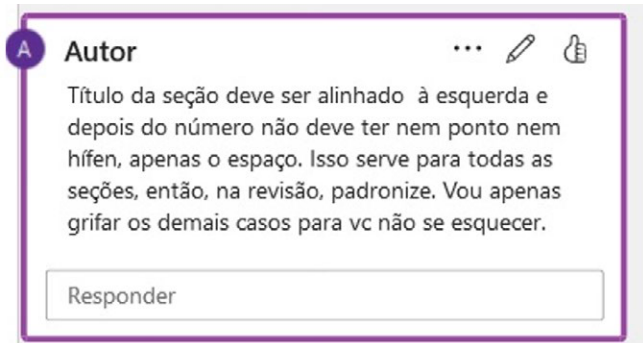


Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Após apresentação de como a ambiguidade e a vagueza foram abordadas em duas gramáticas, o comentário exemplificado foi feito no trecho *“O que percebemos, a partir da análise comparativa entre essas duas gramáticas, é como a abordagem feita se debruça mais em como evitar estes fenômenos ao invés de mostrar sua funcionalidade textual”*, o qual estava presente na fundamentação teórica do artigo.

A possibilidade de a correção não se constituir apenas uma atividade de caça aos erros já foi apontada por Ruiz (1998). Desse modo, a presença de elogios e explicações, ainda que pouco frequentes, demonstra que a prática corretiva, no contexto analisado, assim como em Bazarim (2023), não se restringiu à localização de erros nem a higienização do texto (Jesus, 1995), embora não tenha prescindido delas. A seguir, um exemplo de comentário com explicação.

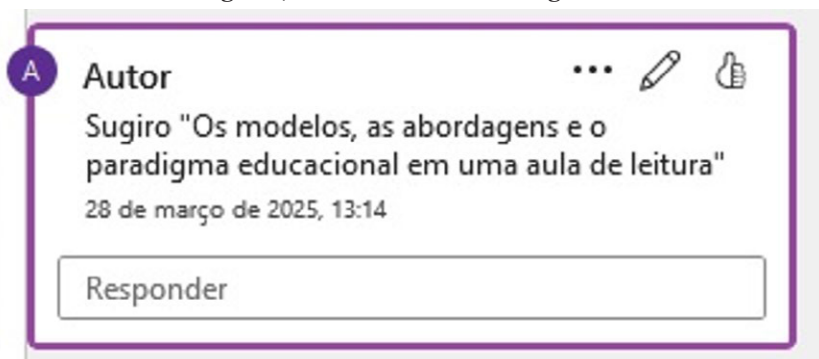
Figura 6 – comentário com explicação



Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Nesse exemplo, após fazer a *correção resolutiva*, adequando a formatação, bem como retirando a pontuação do título da seção, a professora explicou o motivo pelo qual fez as alterações, o qual está fundamentado nas exigências da ABNT NBR 6024:2012, brevemente mencionada no curso. Consciente disso, na reescrita, o graduando deverá fazer as alterações nos demais títulos das seções, os quais foram apenas grifados pela professora. Nesse caso, o grifado não pode ser considerado como *correção indicativa*, pois, inicialmente, a professora já esclareceu a natureza da alteração que precisa ser realizada. Na sequência, um exemplo de sugestão.

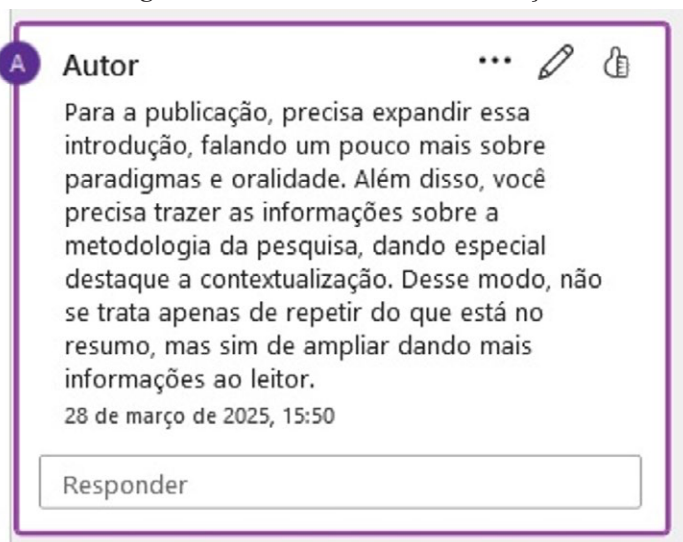
Figura 7 – comentário com sugestão



Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Em seu artigo, o autor nomeou a seção de apresentação dos resultados como “*Análise e discussão do paradigma identificado a partir de uma aula de leitura*”. No entanto, no seu comentário, a professora sugeriu um novo título, o qual contemplaria de forma mais adequada o que foi discutido na seção. Nesse caso, por não ter sido feita a *correção resolutiva* e por ser utilizado o termo “Sugiro”, fica implícita a não obrigatoriedade da alteração, cabendo ao graduando decidir aceitá-la ou não. A seguir, um comentário com uma orientação mais geral.

Figura 8 – comentário com orientação



Fonte: acervo da pesquisa (2025)

Uma das características do comentário, segundo Santos (2019), é ser mais pontual e específico do que a grade de correção e o bilhete. Todavia, isso não significa que não possam ser encontrados comentários, como no caso exemplificado, em que são dadas orientações mais gerais para a reescrita. Na Figura 8, consta um comentário feito no final do primeiro parágrafo de uma introdução constituída por apenas dois parágrafos, na qual o segundo indicava as seções presentes no artigo. A orientação foi no sentido de deixar claro que, para ficar adequada à publicação, a introdução, além da apresentação do objetivo do trabalho e da organização do artigo, precisava contemplar os movimentos retóricos prototípicos da seção.

Tendo em vista esses resultados, é possível perceber a complexidade envolvida na prática corretiva investigada, a qual não se restringiu à mera identificação de erros, mas se constituiu como uma oferta de contrapalavra, destacando-se o caráter eminentemente dialogal da

correção. Esse diálogo, por vezes, transcendeu os limites do texto e apontou para práticas típicas do letramento acadêmico.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados da análise, na sequência, são feitas algumas considerações finais.

Considerações finais

A correção de texto escolar já se constitui como um objeto de pesquisas realizadas no âmbito da LA. No entanto, diferentemente das produções de alunos da Educação Básica, que são tradicionalmente manuscritas, no contexto acadêmico, em se tratando de artigo, os textos são digitados e a correção pode ser feita utilizando ferramentas de revisão do aplicativo Word quando o trabalho é entregue no formato digital.

Desse modo, se, por um lado, no artigo acadêmico, as dificuldades inerentes aos textos manuscritos estão ausentes e os erros referentes ao uso da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa não são tão recorrentes, por outro, a definição dos critérios de correção que contemplem as especificidades do gênero, inclusive as normas da ABNT, a extensão do textos, a subdivisão em seções, bem como o tempo demandado para a correção constituem-se como elementos complicadores, que precisam ser levados em consideração na recontextualização dos saberes sobre a correção de texto escolar com foco em textos produzidos em contexto acadêmico.

Isto posto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática de correção de artigos acadêmicos produzidos em um minicurso ofertado a graduandos em Letras e, de forma específica, identificar as metodologias utilizadas na correção desses artigos. Para a consecução desses objetivos, foi analisada a grade de correção, 14 (catorze) bilhetes e 200 (duzentos) comentários presentes nos 15 (quinze) artigos corrigidos.

A partir da análise desse *corpus*, foi verificado que a professora utilizou simultaneamente a *correção resolutiva*, a *classificatória* e a *textual-interativa*. A *correção resolutiva* concentrou-se não somente nos erros referentes a aspectos estritamente normativos, mas também, por meio da retextualização de trechos mais longos, nos critérios de textualidade, sobretudo coesão e coerência. Na *correção classificatória*, foi utilizada uma grade que abrangeu as diversas seções do artigo, os movimentos retóricos, bem como aspectos normativos. Na *correção textual-interativa* foi identificado o uso do bilhete e dos comentários. O bilhete, apesar de apresentar informações relevantes para o letramento acadêmico, não mencionou nem o desempenho do graduando nem os aspectos que precisavam ser aperfeiçoados no texto. Os comentários, no geral, foram mais específicos e utilizados, principalmente, para elogiar, explicar, sugerir e orientar. Com isso, fica evidente que, embora a prática corretiva investigada tenha transcendido a mera higienização do texto, não prescindiu dela.

Diante disso, foi possível constatar que a correção de artigo acadêmico alvo desta pesquisa focalizou muitos erros e problemas de natureza diversa, o que não é recomendado na correção de textos escolares (Serafini, 1989). No entanto, essa recomendação já não foi seguida em Bazarim (2023), principalmente por causa das exigências da ferramenta digital utilizada, do escasso tempo destinado à produção de texto e, conseqüentemente, à reescrita na Educação Básica. Apesar disso, não foram identificados efeitos negativos na nova versão do texto dos alunos feitas a partir da correção.

A verificação da eficácia da prática corretiva de artigos acadêmicos com as características apresentadas neste trabalho, no entanto, depende da realização de pesquisas que contemplem os efeitos da correção na reescrita, o que transcende o proposto neste artigo. Ainda assim,

o resultado é relevante por construir a correção de artigo acadêmico como um objeto de pesquisa da LA e explicitar a diversidade e a complexidade da prática corretiva também no Ensino Superior. Novas pesquisas nesse sentido precisam ser realizadas para ampliar e aprimorar os saberes sobre a correção de texto em contexto acadêmico.

Referências

ABAUURRE, Maria Luiza Marques; ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6028: Informação e documentação — Resumo, resenha e resensão — Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6024: Informação e documentação — Numeração progressiva das seções de um documento — Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *ABNT NBR 6022: Informação e documentação — Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica — Apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARBOSA, Marinalva Vieira; BARBOSA, Juliana Bertucci; PINTAR, Karla Cristina. O ensino e aprendizagem da correção e da rescrita de textos. *Cadernos do IL*, [S. l.], n. 46, p. 267–284, 2013. DOI: 10.22456/2236-6385.35920. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/35920>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BAZARIM, Milene. *A correção de textos escolares mediada por ferramentas digitais de uma plataforma adaptativa na perspectiva cognitiva e textual-interativa*. 2023. 457 f. Tese. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Recife-PE, 2023.

Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1701>. Acesso em 02 mar. 2025.

BAZARIM, Milene. Revisitando os conceitos de reescrita, refacção e retextualização a partir de um estudo de caso. *Trem das Letras*, v.7, n., 2020, p.1-25. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/670>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BAZARIM, Milene; COLAÇO, Joarlan de Sousa. Correção textual-interativa como um andaime para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 6, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14917> . Acesso em: 11 jan. 2022.

BAZARIM, Milene; SOUZA, Verônica Lourenço Bizerra. Os efeitos das metodologias de correção na reescrita de artigos de opinião. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 3ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 67-96.

BERNARDINO, Rosângela Alves Santos; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; PEREIRA, Crígina Cibelle; SILVA, Ananias Agostinho. Escrita e reescrita de textos acadêmicos: reflexão sobre os apontamentos de correção do professor. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 39–58, 2014. DOI: 10.22297/DL.V3I2.1351. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/1361> . Acesso em: 10 abr. 2025.

BUIN, Edilaine. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In.: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 95-124.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando estatuto do texto. *Revista do Gelne*, v.12, n.2, p. 56-71, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26452/1/2010_art_mmcavalcante.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

DINIZ, Izabel Cristina. Um estudo sobre a correção de texto: Diário de Leitura. *Revista de Letras*, v. 4, n. 2, p. 39-55, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rl/article/view/3088>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FABRE, Claudine. Des variantes du brouillon au cours préparatoire. *Revista Études de Linguistique Appliquée (E.L.A)*, n. 62, p. 59-79, 1986. Tradução Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1142/798>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. Introdução. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 09-18.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995. 116f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1995.93553>. Acesso em: 02 mar. 2025

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-38.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, Cecília Eller. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 97-116.

NININ, Otilia. *Tecendo o discurso científico: das estratégias retóricas à comunidade discursiva*. Slides. Seminário de Pesquisa de 13 a 17 de maio de 2019. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2019 [mimeo].

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RUIZ, Eliana Donaio. A correção de textos escolares como prática e como objeto de pesquisa. Entrevista concedida a Milene Bazarim e Roberta Varginha Ramos Caiado. *Revista Letras Raras*, Campina Grande-PB, v. 10, n. 2, p. 155–169, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.10120812. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1988>. Acesso em: 3 mar. 2025.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.136078>. Acesso em: 07 abr. 2025.

SANTOS, Maiany C. Soares. *Correção, revisão ou avaliação textual?: o tratamento dado em pesquisas brasileiras acerca da intervenção do professor no texto do aluno*. 2023. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58957>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, Maiany C. Soares. *Os efeitos dos componentes curriculares de correção de textos na formação inicial de uma professora de língua portuguesa*. 2019. 173 f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2019.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo - SP: Globo, 1989.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.

SILVA, Kleber Ferreira da; GONÇALVES, Adair Vieira. A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, p. 95-124, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3760/2018>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUZA, Verônica Lourenço Bezerra. *Os efeitos das metodologias de correção de uma professora estagiária na reescrita do aluno*. 2018. 70f. Monografia (Graduação em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa). Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28693>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Recebido em: 1/05/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por



Construções de sentido sobre afetividade no contexto da Educação Infantil à luz da Linguística Aplicada

Meaning constructions of affectivity in the context
of Early Childhood Education in the light of Applied Linguistics

 Bianca das Neves Batista

 João Vitor Bezerra Laurentino

Resumo: Este artigo investiga construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por professoras da Educação Infantil (EI). Metodologicamente, parte-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa e tipo documental, cujos objetos empíricos correspondem a segmentos textuais da base curricular e a respostas de duas professoras colaboradoras frente a um questionário. Os resultados apontam, de um lado, para a existência de marcas languageiras sobre afetividade no documento de referência nacional, mas que são insuficientes dadas a relevância da dimensão afetiva na formação de crianças e a função da BNCC na articulação, parametrização e orientação da EI e da Educação Básica, no geral. De outro, apontam para o reconhecimento do papel da afetividade na EI pelas professoras, as quais se valem de suas expe-

Bianca das Neves Batista. Licenciada em Pedagogia (UEPB); Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Email: nb.bianeves@gmail.com

João Vitor Bezerra Laurentino. Doutorando e Mestre em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG); Professor da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Email: jvblaurentino@gmail.com

riências como fundamento de sua prática. Concluiu-se que a materialidade linguageira da BNCC e do dizer das professoras demonstram a necessidade de ampliação dos significados de afetividade, principalmente se se almeja chegar ao desenvolvimento emocional na formação do cidadão.

Palavras-chave: Afetividade. BNCC. Educação Infantil. Professoras.

Abstract: This article investigates how meanings regarding the affective dimension are constructed in the National Common Curricular Base (BNCC) and in teachers' Early Childhood Education (EI) practices. Methodologically, the study is situated within Applied Linguistics and adopts a qualitative, documentary approach. The empirical data consist of textual excerpts from the curricular base, and responses from two participating teachers collected through a questionnaire. The results indicate, on one hand, the presence of linguistic markers related to affectivity in the national reference document, yet these are insufficient given the importance of the affective dimension in children's development and the BNCC's role in articulating, standardizing, and guiding both EI and Basic Education more broadly. On the other hand, the findings highlight that teachers recognize the role of affectivity in EI, drawing on their own experiences as a foundation for their practices. It is concluded that the linguistic materiality of the BNCC and the discourse of the teachers demonstrate the need to expand the meanings of affectivity, especially if the goal is to achieve emotional development in the formation of the citizen.

Keywords: Affectivity. BNCC. Early Childhood Education. Teachers.

Introdução

Muitos são os objetos de estudo em Linguística Aplicada (LA), grande parte deles se vincula ao ensino e à formação de professores, como identidade e letramento do professor (Signorini, 1999; 2006). Apesar de distintos, todos esses objetos têm em comum a sua constituição de

e pela linguagem, a qual é observada como prática social e, por isso, entendida como um fenômeno que é, a um só tempo, social, político e ideológico. Nessa direção, nosso interesse se concentra na relação entre linguagem e afetividade, que estabelece uma interface elementar no âmbito da didática, que não pode ser ignorada pelas pesquisas em LA que focalizam o ensino e a aprendizagem (Silva, 2008).

Na Psicologia, Wallon (2008) entende como afetividade a capacidade de qualquer pessoa em se sensibilizar tanto positiva quanto negativamente em relação às sensações que lhe afetam. Para o autor, trata-se de uma dimensão fundamental para desenvolvimento de uma pessoa, manifestando-se inicialmente de modo orgânico e, posteriormente, de modo social. Na Educação, Leite (2012) demonstra continuidade à perspectiva walloniana ao esclarecer que a afetividade é constitutiva às decisões do professor na sala de aula, impactando a subjetividade dos alunos. Desta feita, o trabalho do professor, quando consciente do papel dessa dimensão, é capaz de viabilizar nos alunos a aprendizagem de conhecimentos pessoais e de mundo por meio das emoções (Belter, 2017). Consideramos que a forma como a afetividade é tratada sinaliza percepções sobre ensino e sobre docência, que precisam ser colocadas sob exame científico na tentativa de compreendê-las.

Diante disso, este artigo toma dois tipos de materialidade linguageira para exame, o primeiro deles é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ (Brasil, 2017)², precisamente, os segmentos textuais voltados à

1. A BNCC (Brasil, 2017) é um documento de grande importância para a educação no Brasil, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Englobando todas as etapas da Educação Básica, abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em instituições de ensino públicas e privadas de todo o território brasileiro.

2. Ao longo deste artigo, reportamo-nos basicamente a segmentos textuais voltados à Educação Infantil da BNCC, de 2017. À vista disso, optamos por reproduzir referência no corpo do texto (Brasil, 2017) somente em casos de citação direta, no intento de conferir mais fluidez à leitura do texto.

Educação Infantil (EI) nesse documento, que funciona como normatizador da Educação Básica no Brasil; já o segundo é a percepção de professoras da EI, que nos permite entender a atribuição de significados por elas no âmbito de suas práticas profissionais. Considerando os avanços relativos aos estudos que enfatizam a importância da afetividade e sua relação com o desenvolvimento humano (Wallon, 1995a; 1995b; 2008; Silva, 2001; Leite, 2006; 2012; Rossini, 2011; Cunha, 2012; Santos, 2021; dentre outros), espera-se que documentos parametrizadores de práticas pedagógicas não sejam alheios a essa constatação científica. Além disso, acreditamos que a dimensão afetiva é complexa e multifacetada, sendo permeada por elementos emocionais, podendo ser percebida, direta ou indiretamente, pelas pessoas envolvidas.

A EI pode ser vista também como parte de uma política social reservada a promover o bem-estar das crianças e de efetivar o dever do Estado. Nessa perspectiva, a criança é considerada como um sujeito de direitos, em pleno processo de formação. Em geral, ela é frequentemente afetada por cenários que despertam sentimentos e reações emocionais, mas isso não ocorre em uma circunstância estipulada e, sim, durante todos os momentos da vida. Não diferente, vemos a criança, mediante imaturidade emocional, deixar sobressair suas emoções, numa atitude nem sempre bem compreendida por seus pares na situação escolar. Entendemos que para garantir o desenvolvimento em diferentes dimensões, conforme assegura a legislação em vigor³, não se pode desconsiderar a dimensão afetiva. Inicialmente, a construção da compreensão dessa dimensão tem base na família e, posteriormente, se manifesta nos ambientes em que a criança vai se inserindo, dentre os quais está a escola.

3. Referimo-nos, nesse caso, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

O diálogo sobre a afetividade como elemento das práticas pedagógicas confere significado às vivências e às ações no âmbito dessas práticas. Atualmente, um novo olhar da educação para a práxis sugere que não se precisa pensar simplesmente no que ensinar, mas também em como ensinar, justificando-se pelo fato de que o afeto é essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o interesse pela escolha da temática sucedeu por meio da experiência em situação de estágio da primeira autora deste artigo. Esse estágio foi desenvolvido com crianças na EI da rede pública de uma creche municipal no interior da Paraíba, Brasil. Esse contato conduziu sua trajetória à afinidade e ao prazer com o tema proposto, sensibilizando o seu olhar para o processo de desenvolvimento e, não diferente, para a reflexão a respeito do quanto o afeto se torna importante e indispensável para a construção das informações cognitivas-afetivas e para o desenvolvimento das crianças.

A compreensão da relevância da afetividade e o entendimento concernente ao seu vínculo no desenvolvimento infantil requerem um olhar transdisciplinar, pois incide não só em LA, mas também em Pedagogia e em Psicologia do Desenvolvimento. A partir disso, levantamos a seguinte questão de pesquisa: *que sentidos são atribuídos à dimensão afetiva na EI pela BNCC e por professoras da Educação Básica?* Para responder à questão, determinamos o objetivo geral de investigar construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela BNCC e por professoras da EI. A partir dele, desdobram-se dois objetivos específicos, de (1) identificar sentidos atribuídos à dimensão afetiva na BNCC, nas orientações referentes à etapa da EI e (2) refletir sobre sentidos atribuídos à dimensão afetiva por parte de professoras dessa modalidade.

A justificativa deste estudo reside na relevância da temática abordada, pois, em nossa visão, debater sobre a afetividade é referir-se a um traço da essência da vida humana. Além disso, ao focalizá-lo, estamos

voltados a um aspecto de natureza social que está presente em todos os momentos da vida, como a infância. Dessa maneira, a investigação documental e da prática pedagógica, acessível através do discurso (expressão oral ou escrita) das professoras, traz à tona uma discussão imprescindível em se tratando de Pedagogia e Educação.

Em contextos de ensino, considerar a afetividade pode trazer diversos ganhos ao desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aprendizagem e fazendo com que o sujeito seja estimulado a aprender por meio dos sentimentos, das emoções e das vivências interativas com o outro. Assim, através deste artigo, chamamos a atenção para que a escola seja compreendida como um ambiente de relações mais agradáveis. Ademais, apontamos que as experiências analisadas neste estudo, possivelmente, contribuirão para a formação profissional de professores que busquem conhecer a respeito da temática aqui tratada. Poderão, assim, observar a afetividade como parte do processo de aprendizagem da criança e do seu desenvolvimento nas relações interpessoais.

Este artigo reúne os fundamentos teóricos e os métodos, bem como os resultados aos quais chegamos com nossa investigação. Na primeira seção, revisamos noções de afetividade, numa incursão por perspectivas provindas de diferentes âmbitos da psicologia, buscando relacioná-las com aprendizagem e docência. Na segunda, explicitamos aspectos relativos aos procedimentos metodológicos empregados, com destaque para as informações concernentes às professoras colaboradoras. Na terceira, identificamos e analisamos marcas de linguagem que apontam para os sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI. Na quarta, descrevemos e refletimos as percepções de afetividade por professoras engajadas nessa modalidade da Educação Básica. Por último, expomos nossas considerações finais e as referências.

Relações entre afetividade, aprendizagem e docência na EI

No campo da Psicologia, Wallon (1995a) compreende a afetividade como a capacidade do ser humano de ser influenciado por sensações agradáveis ou desagradáveis, tanto em seu ambiente externo quanto interno. Enfatiza-se a importância das emoções como uma formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, os seus reflexos e as suas condutas psíquicas de adaptação. Ainda para o autor, as influências afetivas exercem influência na evolução mental da criança desde o berço, atuando sobre os automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potencial e, por meio deles, sobre as reações mais íntimas e fundamentais. Nessa direção, “se mistura orgânico e social” (Wallon, 1995a, p. 150).

Desse modo, o afeto é transformado à proporção em que somos afetados por ele, e diz respeito a um dos campos funcionais que constituem o ser humano de forma integral. Ainda sobre essa questão, podemos considerar as contribuições de Piaget (1976), as quais podem ser somadas às de Wallon (1995a; 2008) para compreensão da dimensão afetiva. A perspectiva de Piaget (1976) aborda o desenvolvimento intelectual considerando dois elementos, que são: o cognitivo e o afetivo. Para ele, ambos são indissociáveis. Especificamente sobre o afetivo, advoga-se que nele se incluem sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Acredita-se que “não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão” (Piaget, 1976, p. 16).

Para que um indivíduo experimente afeto, é necessário que ele estabeleça relações com outras pessoas e tenha interações sociais com

o ambiente em que vive, as quais ocorrem através da linguagem. Não é possível haver uma ação afetiva sem que o indivíduo primeiro assimile a cognição. Cada pessoa precisa compreender as situações pelas quais está passando para poder agir de forma efetiva e afetiva. Vygotski (2001) também enfatizou a interconexão entre o afeto e a cognição, equacionando agora a constante da aprendizagem. Ele argumenta que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e na formação do pensamento, os quais influenciam a maneira como os sujeitos abordam problemas e desafios. O autor destacou que o aprendizado é mais eficaz quando as tarefas são significativas e quando há motivação intrínseca para resolvê-las. Assim, esclarece que “se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa”, por outro lado, elucida que “se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações” (Vygotski, 2001, p. 139).

Nessa direção, os vínculos afetivos formados durante a infância têm um impacto significativo no desenvolvimento futuro das crianças. Assim, as interações durante os primeiros anos de vida moldam a forma como elas se relacionam consigo mesmas e com os outros. É por isso que na EI a dimensão da afetividade é essencial, não podendo ser negligenciada, nem por documentos parametrizadores, nem por professores dessa etapa. A afetividade, nessas circunstâncias, é fundamental para criar um ambiente acolhedor e seguro, no qual a criança se sinta amada, respeitada e valorizada. Quando ela se sente emocionalmente segura, torna-se mais receptiva ao aprendizado e mais disposta a explorar o ambiente ao seu redor.

Entendendo o vínculo entre afeto e cognição, compreendemos que uma boa relação entre os agentes escolares é indispensável para tornar

o ambiente da sala de aula agradável e favorável à aprendizagem. Nesse sentido, a EI desempenha um papel fulcral no desenvolvimento do indivíduo, abrangendo uma fase educacional extremamente importante.

Desse modo, os profissionais que atuam nessa etapa têm um papel elementar no processo de ensino-aprendizagem, por isso, é essencial que a prática pedagógica desenvolvida por eles seja objetiva, clara, significativa e coerente com os objetivos educacionais que se pretendem alcançar. Afinal, é na relação entre o afetivo e o cognitivo que se formam os vínculos que podem ser facilitadores do processo de aprendizagem. Leite (2006, p. 18) destaca que “a relação que se estabelece entre sujeito-objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade das histórias de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida”.

É inegável que a creche e a pré-escola desempenham um papel fundamental na educação, pois têm como objetivo principal proporcionar situações para aprendizagem e apropriação de saberes, logo no início da jornada escolar. No entanto, esses processos estão ligados às relações interpessoais, uma vez que a comunicação do conhecimento e/ou as formas de construí-lo ocorrem por meio da influência mútua entre as pessoas. Nesse diapasão, o afeto desempenha um papel importante nas relações estabelecidas na instituição escolar, tanto entre professor e criança, quanto entre as próprias crianças. O afeto é demonstrado pela linguagem, numa relação de interação e de diálogo. O diálogo, por assim dizer, é um dos elementos essenciais para que essa relação seja significativa e para que se estabeleça uma parceria produtiva no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Freire (1996), a relação entre professor e aluno vai além dos aspectos acadêmicos, proporcionando uma conexão que transcende os limites temporais e espaciais da sala de aula, deixando marcas dura-

douras. Desse modo, o autor ressalta que nenhum professor passa por seus alunos sem lhes deixar uma marca. São exemplos representativos “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado” (Freire, 1996, p. 73.)

Nessa direção, um gesto simples por parte do professor pode ter um impacto profundo na vida da criança na EI. Um olhar de entusiasmo, um movimento positivo com a cabeça ou até mesmo um gesto de desapontamento podem transmitir mensagens encharcadas de sentidos, podendo ser tão significativas quanto as palavras faladas pelo docente. Essa comunicação não verbal é essencial para estabelecer uma relação de confiança e compreensão mútua. Desse modo, entendemos que é fundamental refletir sobre o papel do professor na vida da criança e como essa influência pode ser positiva ou negativa.

A criança absorve de maneira inconsciente não apenas o que está ao seu redor, mas também o clima emocional que a envolve, o caráter e os sentimentos das pessoas que a cercam, assim como as formas de expressão e reação diante de diferentes situações. Esses elementos desempenham um papel significativo na formação da personalidade da criança. Isso significa que ela tende a imitar e agir de acordo com o que observa em seu dia a dia e o que percebe ao seu redor. Nessa perspectiva, sobre o desenvolvimento infantil, Wallon (1975) explica que o estágio de personalismo (3 a 6 anos) contempla mais a dimensão afetiva, particularmente, em uma das suas fases, a de imitação, na qual a maioria das crianças toma o adulto como referência. Esse adulto é alguém por quem a criança tem grande admiração e que, normalmente, é a feição dos pais, professores ou dos familiares mais íntimos.

Por fim, a sala de aula é um ambiente carregado de emoções, principalmente, quando os alunos que a compõem são crianças cheias de

desejos e necessidades, que muitas vezes veem na escola um meio de suprir essas necessidades. Cabe ao professor buscar conhecer seus alunos e suas necessidades para tornar as aulas e a presença destes na escola significativa. Realizada essa breve incursão teórica, passamos à discussão sobre os aspectos metodológicos.

Aspectos metodológicos

A investigação, tratada neste artigo, está inserida em LA, uma vez que seu interesse está na linguagem, através da qual tanto a BNCC quanto professoras da EI constroem sentido sobre a dimensão afetiva. Este trabalho também pode ser considerado como do âmbito da LA pelo fato de que o objeto de pesquisa construído pode ser considerado complexo, conforme o proposto por Signorini (1998), pois está na intersecção dos estudos da linguagem, da Psicologia e da Pedagogia. Logo, alinhando-se a Signorini (1998), é possível destacar que este estudo transita por zonas fronteiriças dessas diferentes disciplinas, o que viabiliza um tratamento transdisciplinar para o objeto – sentidos da afetividade.

A abordagem metodológica empregada nesta pesquisa estabelece um diálogo contínuo com as questões centrais e os objetivos referentes ao nosso objeto de estudo. Ambos sinalizam o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, à medida que se tem em vista a construção de inteligibilidade sobre valores e relações humanas no cenário da EI, e de tipo documental. No que concerne à pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), compreendemos essa pesquisa como um processo de investigação de textos escritos, tanto em meios físicos como papel, quanto em meios virtuais.

Alinhamo-nos a Lino de Araújo (2014), que, a partir da LA, concebe uma diversidade de materiais de linguagem como documentos, dentre

os quais estão documentos parametrizadores e curriculares de ensino, como a BNCC, mas também as respostas de professoras ao questionário. Esse tipo de investigação permitiu a exploração profunda de experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em questão. Ainda para Lino de Araújo (2014), cabe ao pesquisador em LA identificar, analisar e problematizar concepções subjacentes a documentos, vistos como objetos de linguagem que materializam intenções dos sujeitos, as quais são posicionadas histórica, social, política e ideologicamente.

Esta pesquisa contou com a colaboração de duas professoras, às quais nos referimos como Alice e Beatriz (nomes fictícios), que trabalham em creches no interior da Paraíba. De modo mais específico, atuam em pequenos municípios situados na região do Agreste Paraibano, que corresponde também à mesorregião onde residem os pesquisadores. A seleção das participantes valeu-se de critérios, um deles foi a proximidade do ponto de vista espacial entre pesquisadores e colaboradoras. Houve, ainda, um segundo critério que correspondeu ao uso de redes sociais como mecanismo de divulgação e apresentação de suas vivências trabalhadas com seus públicos nas instituições de ensino. A escolha por ambas se deu pela necessidade de conhecer o trabalho de professoras que se empenham em divulgar aspectos de suas práticas pedagógicas em redes sociais.

As professoras foram contatadas e convidadas para participar do estudo e aceitaram contribuir respondendo a questionário, via formulário on-line. Na oportunidade, tomaram ciência dos objetivos do estudo e asseguradas de que não seriam divulgadas informações que as identificassem. Por questões éticas, ocultamos os endereços virtuais de suas redes sociais no intuito de proteger a identidade das professoras. A etapa de geração de dados ocorreu no segundo semestre de

2024. Construímos o Quadro 1, a seguir, que abarca um resumo das características das professoras, incluindo experiência profissional, quantidade de alunos por sala e informações sobre a formação inicial, tempo de atuação e participação em cursos de pós-graduação.

Quadro 1 – Informações gerais das professoras participantes da pesquisa

Informações gerais	Alice	Beatriz
Formação acadêmica	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia
Pós-graduação	Especialista	Especialista
Vínculo empregatício	Professora efetiva	Professora efetiva
Tempo de atuação	18 anos	2 anos
Escola/Instituição de atuação	Pública	Pública
Turma ora em atuação	Pré I	Maternal I
Número de crianças atendidas	28 crianças	22 crianças

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota-se, por meio do Quadro 1, que as professoras são licenciadas em Pedagogia e são pós-graduadas, *lato sensu*, e têm vínculo empregatício efetivo no âmbito do trabalho. Além disso, podem ser consideradas experientes no ensino – Alice, com mais tempo de atuação, é responsável por turma de Pré I, e Beatriz por turma do Maternal I. As duas professoras são profissionais atualmente engajadas no ensino público, especificamente, em instituições que atendem a EI. A participação delas neste estudo permite-nos ter acesso a uma representação de dois grupos profissionais diferenciados por suas vivências formativas. Em outras palavras, Alice formou-se anos antes da publicação da BNCC para EI; em seu turno, Beatriz concluiu sua licenciatura em cenário caracterizado pela assimilação e incorporação desse documento, após 2017, o que pode reverberar nas percepções das colaboradoras sobre afetividade.

Quanto às implicações éticas, foi necessária a assinatura de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) pelas duas professoras colaboradoras. Tendo em vista os objetivos aos quais nos propomos, valemo-nos também do uso de questionário como procedimento de geração de dados, cujas perguntas estão discriminadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Perguntas do questionário para as professoras Alice e Beatriz

(1) O que você entende por afetividade?	(5) Levando em consideração o trabalho desenvolvido na EI, que tipos de comportamentos seus podem despertar e/ou promover a expressão de emoções por parte da criança?
(2) Levando em consideração as impressões afetivas na EI: algum professor dessa etapa educacional deixou marcas na sua vida?	(6) Que tipos de atividade escolar, na sua opinião, possibilitam que as crianças expressem afetividade?
(3) Como você compreende a relação de afetividade entre o docente e a criança no contexto da sala de aula?	(7) “No senso comum, se diz: “a criança não precisa estimar/gostar do docente, a relação deve ser apenas centrada no ensinar e no aprender”. Você concorda? Por quê?
(4) Você consegue perceber alguma marca de afetividade das crianças em relação a você? Quais são essas marcas?	(8) A instituição, na qual você atua, trabalha e estimula a relação afetividade e aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelos autores

Em nosso estudo, optamos por utilizar questionário como instrumento de geração de dados, com questões abertas e dissertativas, buscando assim, compreender o significado dos dados gerados. Por meio desse questionário, foi possível identificar percepções das professoras a partir de seus dizeres. Nessa perspectiva, segundo Gil (2008, p. 119), percebemos “o que as pessoas sabem, pensam, creem, aspiram e temem, bem como, comparar as percepções com a das outras pes-

soas”, em nosso caso, com as concepções de afetividade subjacentes na BNCC. Neste artigo, o nosso objetivo geral foi investigar percepções sobre a dimensão afetiva por parte da BNCC e de professoras da EI.

Para sistematização dos dados, foram necessárias duas categorias de análise, que estão diretamente relacionadas aos nossos objetivos específicos. Inicialmente, a apreciação da materialidade linguageira do documento curricular nos encaminhou à identificação de sentidos nele atribuídos, permitindo-nos chegar aos (1) *Sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI*. Posteriormente, a reflexão acerca das respostas ao questionário proporcionou a definição dos (2) *Sentidos da afetividade para professoras da EI*. Ambas as categorias são homônimas às seções subsequentes.

Sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI

Em nossa pesquisa, observamos marcas de linguagem que conduzem à construção de sentido sobre a temática da afetividade na BNCC. Para tanto, consideramos três segmentos do documento, que são: (1) *A etapa da Educação Infantil no contexto da Educação Básica*, (2) *Os campos de experiências* e (3) *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil*. A partir deles, reportamo-nos à parte de nossas análises, a qual funciona como amostragem que destaca alguns dados. Desse modo, identificamos ocorrência do emprego do substantivo *afeto/afetos* e do adjetivo *afetivo/afetivos*, mas também de termos semanticamente próximos, como o substantivo *emoções*, por exemplo. Vejamos o Fragmento 1, disposto a seguir:

Fragmento 1

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos *afetivos* familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36, grifo nosso).

Nesse excerto da BNCC, o adjetivo “afetivos” especifica a natureza dos vínculos que a criança possui com seus familiares. A EI é responsável por introduzi-la num contexto estruturado de maneira diferente de seu seio familiar, estabelecendo contato com uma realidade que lhe é externa. O sentido subjacente ao fragmento contempla *a afetividade como elo capaz de unir as vivências familiar e escolar*. A combinação de ambas fundamenta a formação dos indivíduos de uma comunidade, que é profundamente influenciada tanto pela escola quanto pela família. Além de promover o conhecimento intelectual, a instituição escolar também colabora na construção da personalidade da criança. Vejamos a menção ao substantivo “afetos”, a seguir:

Fragmento 2

ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos *afetos*, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37, grifo nosso).

O Fragmento 2 parece associar-se a Wallon (1995a), o qual aponta para a emoção como social, pois é ela quem nos dá as primeiras e mais intensas conexões entre os seres humanos, dentre as quais estão as brincadeiras. Nesse excerto, subjaz *a afetividade como resultado da vivência em sociedade, sendo constitutiva à natureza humana*. Pode-se dizer que o Fragmento 2 aponta para a afetividade como parte

do contexto do dia a dia na sala de aula. Nessa direção, o afeto se manifesta de diversas formas, seja por meio da postura do professor, da dinâmica de seu trabalho, seja nas interações entre os sujeitos envolvidos. Reforça-se a importância da figura docente, sendo ela responsável por garantir aos alunos a tranquilidade necessária para o processo de ensino e aprendizagem.

A organização curricular da EI na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, que são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimento; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos oferecem uma maneira de articular as oportunidades de exploração da criança em uma variedade de situações ao longo de seu processo de desenvolvimento. Apesar desses campos serem apresentados como estanques no documento, é importante não os encarar como fragmentados e, sim, compreendê-los como integrados entre si. Vale ressaltar que eles se relacionam com os conhecimentos que devem ser oportunizados às crianças, estando aliados às experiências delas.

Ademais, para cada um desses campos, o documento estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam por meio de três grupos separados por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em alguns deles, a abordagem da dimensão afetiva não se faz presente, o que sugere uma dificuldade em explorá-la em parte desses campos. Isso pode ser atribuído, dentre outros fatores, a um excesso de fragmentação, especialmente nessa etapa da EI.

Em nosso entender, o primeiro, por exemplo – *O eu, o outro e o nós* – corresponde a um dos campos de experiência que poderia in-

corporar, de forma significativa, a dimensão da afetividade em sua estruturação. Esse campo se concentra, especialmente, nas relações estabelecidas entre os indivíduos, como o processo de construção da identidade, o reconhecimento do outro, a compreensão das diferenças e a importância do contato para o desenvolvimento e a aprendizagem. Em resumo, é voltado para o reconhecimento da criança como ser único e social.

Em relação aos objetivos da EI, a BNCC expõe os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil. Tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, o documento erige-se na busca por assegurar seis direitos da criança, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Logo, ocupam-se em proporcionar “condições para que as crianças e aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, e ainda, que “possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 35).

O Quadro 3, disposto a seguir, explicita à esquerda a identificação dos direitos, e à direita os significados que a dimensão afetiva pode apresentar em relação a cada um dos direitos.

Quadro 3 – Marcas de afetividade em segmento sobre EI na BNCC

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI	Relação entre os direitos e a dimensão afetiva
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017, p. 36).	A linguagem afetiva, na convivência em grupo, possibilita a formação de vínculos, promovendo o desenvolvimento de respeito, empatia, solidariedade e amizade. É na convivência entre seus pares no contexto escolar, surgem experiências que tornam a criança mais empática e mais colaborativa.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).	As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança. É por meio da brincadeira que a criança amplia e diversifica suas experiências motoras e sociais, sobretudo, suas experiências emocionais e afetivas. Nessa direção, a brincadeira também é um mecanismo catalisador de relações afetivas, seja com o professor, seja com seus pares.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 36).	O reconhecimento de que todos são seres sociais, ativos e participativos é o pilar deste direito. A motivação das crianças, para impulsionar, mobilizar para uma ação com entusiasmo é fundamental. A motivação também é uma demonstração afetiva, que desempenha um elo significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 36).	É por meio da exploração que aprendemos a lidar e a compreender a diversidade de emoções e sentimentos. Nesse direito, busca-se permitir que a criança vivencie essa multiplicidade, reconheça e aprimore suas respostas emocionais diante das diferentes situações em sala de aula e na vida.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017, p. 36).	É por meio da expressão que a criança tem a oportunidade de reconhecer suas emoções e sentimentos, o que possibilita o amadurecimento emocional.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 36).	O conhecimento das emoções e sentimentos contribui na formação da identidade pessoal, na aceitação de pertencimento à sala de aula, nas interações e brincadeiras. É quando se torna prazeroso o ato de descobrir, compreender e construir o conhecimento e desenvolver-se.

Fonte: Elaborado pelos autores

Por meio do Quadro 3, podemos inferir mais uma construção de sentido instanciada pela BNCC – *a afetividade como condição para que os direitos de aprendizagem sejam alcançados pela criança na vivência da EI*. Carece-se, no entanto, de uma atenção maior dos professores e da escola, uma vez que sua redação desse documento nem sempre opera com índices lexicais que explicitem a imprescindibili-

de dessa dimensão. Isso sugere que essa compreensão é reconhecida como tácita pelo documento e esperada por parte dos docentes dessa modalidade. Quando esses direitos são considerados, há implicações no planejamento de professores, que passam a organizar suas práticas para essa etapa tomando por base experiências que promovam interações entre as crianças, com os espaços e com os materiais disponíveis. Em suma, esses profissionais passam a almejar que as crianças aprendam em um ambiente capaz de envolvê-las ativamente, podendo enfrentar desafios que promovam seu desenvolvimento.

Esses direitos demonstram a proposta de educação integral prometida à EI, na qual os conhecimentos, as experiências e os aprendizados apresentam-se como possibilidade de a criança aprender nos seus múltiplos contextos. É evidente, enfim, que todos eles fazem alusão à importância de considerar as diferentes linguagens da criança, assim como os diversos domínios funcionais, incluindo o afetivo. Portanto, esses direitos são segmentados com base nas oportunidades de aprendizado que a criança encontra em diversas situações em sala de aula, como também, em situações sociais. No entanto, é preciso ter em vista que a BNCC sozinha não promove a esperada melhoria da educação pública no Brasil. Segundo a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (2015), faz-se necessário combinar as ações reivindicadas por esse documento a um conjunto de políticas que possibilite melhores condições de trabalho aos professores, iniciativas de formação continuada e valorização profissional, o que poderá contribuir qualitativamente para o ensino.

Vejamos, na sequência, um trecho da competência geral, na qual se evidencia a saliência do substantivo “emoções”.

Fragmento 3

conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2017, p. 5, grifo nosso).

O Fragmento 3 permite-nos perceber que o cuidado com a saúde emocional, do outro e de si, faz parte de uma competência ampla da formação do estudante, fazendo-se elementar para o convívio em sociedade. Nota-se, portanto, *a afetividade como competência socioemocional*. Essa constatação encaminha à reflexão de que, na BNCC, reconhece-se que a afetividade ocupa um espaço significativo nas relações sociais, especialmente, nas interações escolares, envolvendo estados psicológicos relativos a afetos, sentimentos, paixões, atenção e emoções. De acordo com Wallon (1975), as crianças na pré-escola atribuem emoções e demonstram sentimentos nas atividades que realizam e nas relações que desenvolvem. Portanto, a promoção de ambientes afetivamente positivos na escola é essencial para o sucesso educacional e emocional das crianças.

Nessa direção, o Fragmento 3 possibilita a percepção de que o contato com o externo favorece o desenvolvimento de conhecimentos sobre si, mas também sobre o outro. Para Piaget (1996), o conhecimento é justamente resultado da relação entre sujeito e objeto, portanto, resultante da interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos do ambiente externo. Ainda para Piaget (1996), afetividade compreende a energia para a ação humana, funcionando como condição *sine qua non* para o interesse e para a aprendizagem.

O conteúdo expresso nessa competência pressupõe um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças, abrangendo também as interações sociais e culturais, sem negligenciar as emocionais.

O acesso à cultura enriquece a compreensão do mundo por parte das crianças, permitindo-lhes ver e interpretar as coisas de maneira diferente, como ressaltam os objetivos de aprendizagem da BNCC. As culturas moldam as experiências das crianças e influenciam seu desenvolvimento social, mas também emocional. A interação entre cultura e desenvolvimento infantil é complexa e abrange tanto a maneira como as crianças aprendem valores e comportamentos quanto o impacto nas dimensões sociais e emocionais. Nesse sentido, contemplar a dimensão afetiva passa também por considerar o processo de escuta da criança (Santos, 2021).

As interações em sala de aula são construídas por diversos elementos nas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, como a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos. Ao destacar a afetividade no contexto da EI, a BNCC fornece um referencial importante para que as escolas e professores compreendam a importância de promover o desenvolvimento emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida. Isso contribui para a formação de sujeitos completos, preparados para enfrentar desafios e participar de maneira ativa e equitativa na sociedade. A atenção à afetividade não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também é crucial para o bem-estar e a igualdade de oportunidades futuras das crianças. O trabalho com a afetividade na escola pode contribuir para um futuro mais justo e humano, uma vez que as crianças tornar-se-ão adultos com uma personalidade em equilíbrio e harmonia (Rossini, 2001).

Vale ressaltar que na BNCC existem contribuições que almejam a construção de um currículo escolar voltado para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Em contrapartida, vemos poucas referências explícitas em relação à dimensão afetiva, cabendo aos

professores, no geral, tentar superar deficiências e lacunas a respeito. Portanto, na BNCC, o tratamento para a dimensão afetiva é pouco enfatizado e, quando colocado em discussão, vemo-lo fragmentado, embora sua abordagem seja essencial para uma educação integral do indivíduo. Tendo em vista que a BNCC se erige no meio social como uma estrutura sólida para orientar as escolas na promoção de uma educação abrangente que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, é imprescindível que haja, em reformulações e adaptações futuras, um tratamento mais consistente da dimensão afetiva.

Sentidos da afetividade para professoras da EI

Em nossa investigação, interessaram-nos também os significados de afetividade subjacentes aos dizeres das professoras Alice e Beatriz. A análise qualitativa do conteúdo das respostas abertas e dissertativas permitiu uma exploração mais profunda, visando reconhecer a relação entre afetividade e prática educativa, bem como entender suas posturas sobre essa temática e a importância atribuída à afetividade na prática docente. No decorrer da discussão, reportamo-nos às respostas das professoras, situando-as por autoria. Essas respostas foram separadas em conjunto de excertos, aos quais chamamos de fragmentos, numerados em arábicos. Vejamos na sequência:

Fragmento 4

Alice: Afetividade é um sentimento de afeição que sentimos pelo outro, onde percebemos através de emoções.

Beatriz: A afetividade é um conjunto de emoções e sentimentos e a forma que estes são acolhidos no convívio social, em sala de aula o processo de afetividade e acolhida das crianças fazem total diferença para integrar as crianças no novo contexto.

No Fragmento 4, visualizamos respostas das professoras frente ao mesmo questionamento, construído em torno da noção de afetividade. Em ambos os casos, constatamos que as definições mencionadas são diretas no que diz respeito à compreensão da afetividade. Suas definições pessoais parecem alinhadas aos princípios de Wallon (1995b) em relação às emoções. Nessa direção, *a afetividade precede a inteligência e está intimamente ligada às emoções, atuando como função essencial na formação do indivíduo*. Assim, a emoção é uma resposta imediata a um estímulo emocional eficaz, podendo ser algo que nos causa uma sensação agradável ou desagradável. Esses estímulos podem vir de diferentes meios, como situações, acontecimentos, pessoas ou até mesmo pensamentos. Ao reconhecer e compreender nossas emoções, somos capazes de nos relacionar melhor com os outros, encontrar motivação e enfrentar as adversidades com resiliência e confiança.

Frente às respostas iniciais, foi possível levantar a hipótese de que as experiências construídas pelas participantes na fase escolar podem ter, em certo grau, algum tipo de relação à percepção conceitual que ora demonstram. Nessa direção, a segunda pergunta levou em consideração as impressões afetivas trazidas por elas de suas histórias de vida no período da EI. A partir disso, foi questionado se algum professor dessa etapa educacional deixou algum tipo de marca em suas vidas. A esse respeito, apresentamos o Fragmento 5, referente ao dizer da professora Alice.

Fragmento 5

Alice: Sim, apenas por ser um bom professor no respeito e ao tratar bem os alunos, porque na minha época não era levado em conta o emocional da criança.

Posto o pensamento da Alice no Fragmento 5, percebemos que os aspectos emocionais constituem uma dimensão que não foi tão eviden-

ciada anteriormente no contexto educacional de muitas escolas brasileiras. Tempos atrás, apenas a dimensão cognitiva era considerada para compreender o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a criança era considerada uma “tábula rasa” e que devia apenas receber conhecimento de forma passiva. Logo, não se direcionava atenção satisfatoriamente à aquisição de habilidades que norteiam comportamentos, temperamentos, expressões e controle de sentimento.

Ademais, durante a infância, as experiências afetivas, mesmo que de maneira subjetiva, são internalizadas no subconsciente humano. No entanto, os ensinamentos pertinentes à compreensão e ao controle das emoções não eram levados em consideração na prática pedagógica. Na sociedade atual, como vimos através da BNCC, percebemos que a abordagem da afetividade passou a ser considerada como um aspecto educacional importante, embora haja a necessidade de ampliação do tratamento que lhe foi conferido. Diante do mesmo questionamento, a professora Beatriz revela outra faceta, trazendo a figura de um docente que deixou marcas afetivas em sua vivência.

Fragmento 6

Beatriz: Sim. Mas uma professora do meu irmão, a qual inspirou e inspira a minha vida profissional.

Nota-se, por meio do Fragmento 6, que fatos e acontecimentos na vida de uma pessoa podem trazer recordações e experiências por toda sua história. As respostas dadas pelas professoras parecem confirmar a hipótese levantada anteriormente. Enquanto Alice diz tentar, por meio de sua prática, não manter abertas lacunas no tratamento dessa dimensão, Beatriz traz a experiência de outra pessoa como fator motivacional, não apenas para prezar pela afetividade no contexto escolar, mas também como referência para seu modo de atuação enquanto

profissional. Nos dois casos, a ausência e a presença do tratamento para afetividade incidem na forma pela qual a encaram. Cabe ressaltar que *a afetividade não é somente o abraço, o beijo, e a acolhida, mas é também o despertar para o sonho, para a descoberta, para o auto-conhecimento.*

A terceira pergunta focalizou a relação de afetividade entre o docente e a criança na instituição escolar. O Fragmento 7, exposto a seguir, expõe a percepção da Alice a respeito.

Fragmento 8

Alice: Acho super necessário o contato físico com a criança, a questão do abraço, do olho no olho, para que a criança tenha confiança e se sinta segura no espaço da escola, onde está inserido.

Uma palavra-chave no Fragmento 8 é “olhar”. Através da posição da docente, vê-se confirmada a perspectiva de que o olhar é uma expressão muito poderosa na transmissão de uma variedade de sentimentos e intenções. A respeito, Cunha (2012) afirma que olhos são indicadores das emoções e, desse modo, constituem-se num importante veículo de manifestação de respostas orgânicas, revelando estados como dor, alegria, tristeza, satisfação ou aflição. A autora expressa, ainda, que o corpo pode complementar essa comunicação, traduzindo em gestos aquilo que o olhar revela, dispensando, muitas vezes, o uso de palavras.

As crianças são sensíveis às expressões faciais e ao olhar do professor, podendo influenciar significativamente em seu comportamento e bem-estar emocional em sala de aula. Na perspectiva de Cunha (2012), um olhar negativo ou crítico, por exemplo, pode causar desconforto e insegurança nos alunos, afetando sua autoestima e seu engajamento no processo de aprendizagem. Quando o docente compreende os medos, as expectativas e os ideais de vida dos alunos, expressos através de seus

comportamentos, olhares e gestos, pode-se adotar uma prática pedagógica mais centrada no aspecto afetivo. Isso envolve não apenas o ambiente educacional, mas também o contexto em que o aluno está inserido. Essa abordagem permite uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a encurtar a distância entre professor e aluno e promovendo uma relação mais próxima e colaborativa.

Quanto mais a criança se sentir amada, aceita, acolhida e ouvida, tanto mais ela despertará para a vida, através da curiosidade e do aprendizado. Como sabemos, *a afetividade não se limita a demonstrações físicas de carinho, mas sim à preparação abrangente da criança para interagir na sociedade, cultivando habilidades críticas, autonomia, responsabilidade e consciência*. Dessa maneira, é preciso que haja práticas pedagógicas mais voltadas à afetividade nesta perspectiva, em relação àquela. Partindo dessa consideração, a questão subsequente direcionou-se às expressões de afetividade na realização das práticas pedagógicas. Vejamos o Fragmento 9, que reúne as posições de Alice e de Beatriz.

Fragmento 9

Alice: São inúmeras que podemos desenvolver, pois desde a acolhida já trabalhamos a afetividade; o bom dia com sorrisos e abraços, a atenção, motivar a criança durante a aula, e as atividades voltadas às emoções, como músicas, brincadeiras direcionadas, apresentação de vídeo, histórias contadas cartazes e outros recursos.

Beatriz: Rodas de interação, dinâmicas do autoconhecimento e afetividade, chamadinhas do abraço, caça fotos do afeto (propor encontrar a foto do colega e entregá-lo com o abraço) e o convívio no dia a dia para aprender a socializar.

O Fragmento 9 é revelador de uma visão por parte de Alice e Beatriz em relação às vivências do professor da EI. Parece-nos que, em seus dizeres, as participantes demonstram comprometimento com

a dimensão afetiva na prática educacional, uma vez que revelam um conjunto de diferentes atividades para impulsioná-la. Além disso, ao diversificá-las, vê-se uma preocupação em atingir as crianças, em sua heterogeneidade. Nesse contexto, leva-se a crer que a função que desempenham é a de mediador entre a criança e o objeto de conhecimento. Diante disso, as professoras evidenciam que o cotidiano escolar reflete aspectos afetivos, à semelhança do que Wallon (1995a) nos mostra na teoria da diferenciação. Nessa direção, o ato de imaginar, o fantasiar e o criar ideias são aspectos afetivos – ações inerentes às atividades mencionadas pelas professoras – mesmo que menos intensas e visíveis do que as emoções.

Sendo assim, o docente torna-se capaz de interagir com a criança respeitando seus níveis de desenvolvimento, tendo consciência de que cada uma tem sua potencialidade e a desenvolve de forma diferente e em tempos diferentes, fazendo-se necessário para tal ter um olhar sensível. No contexto pedagógico, torna-se elementar que as crianças se desenvolvam, a fim de que atinjam a compreensão de sua importância, do quão são amadas e de como tiveram suas opiniões e ideias respeitadas. Dessa maneira, professores tornam-se influência positiva na formação de seu público. Levando-se à tona as emoções dos alunos, o trabalho docente aliado à afetividade contribui para o desenvolvimento de conhecimentos pessoais e de mundo (Belther, 2017).

Existe, no senso comum, a crença de que “a criança não precisa estimar/gostar do docente, a relação deve ser apenas centrada no ensinar e no aprender”. A respeito dela, desdobrou-se outro questionamento, que solicitou uma tomada de posição das professoras frente a essa assertiva. Nessa direção, trazemos o Fragmento 10, no qual constam os pontos de vista da Alice e da Beatriz.

Fragmento 10

Alice: Concordo em parte, é importante que o professor crie o elo de afetividade com o aluno, porém não é necessário que o aluno goste do professor, acho necessário que o aluno compreenda e respeite o mesmo e os outros a seu redor e se sinta à vontade para gostar ou não.

Beatriz: Não. A educação é ampla e um espaço que necessita de confiança, para isso é uma via de mão dupla, é necessário que o professor demonstre confiança e afetividade para receber isso das crianças.

Diante das réplicas das professoras expostas no Fragmento 10, é nítido que a compreensão de segurança e a confiança entre aluno e professor são pilares essenciais para o processo de aprendizagem. Os alunos precisam sentir-se seguros e confiantes para se arriscarem e se expressarem em sala de aula. Da mesma forma, os professores também necessitam de um ambiente de respeito e aceitação para exercerem sua função de forma eficaz. Ao longo do ano letivo, essa relação afetiva entre aluno e professor evolui e se transforma, à medida que as necessidades e os interesses dos alunos se desenvolvem. No entanto, é importante notar que as necessidades afetivas não desaparecem completamente, elas se entrelaçam com as necessidades cognitivas, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização, logo após a família, onde os sujeitos têm a oportunidade de se desenvolver. Como seres geneticamente sociais, construímos nossos laços e aprendizados por meio das interações com o ambiente ao nosso redor. É responsabilidade da escola organizar seu trabalho pedagógico de forma a reconhecer sua função na formação social dos alunos, utilizando seu espaço como um local para o desenvolvimento da criança, portanto, fortalecer e cultivar os vínculos e a dimensão afetiva, especialmente durante a

EI, é contribuir para a formação integral da criança. Entender que a escola deve incluir em seu currículo uma educação que aborde as diversas dimensões do indivíduo é o primeiro passo para reconhecer a importância do aspecto afetivo. Em seu turno, a Beatriz posiciona-se:

Fragmento 11

Beatriz: A instituição em si não, mas deixa as professoras a vontade para realizar seus trabalhos em sala de aula, no meu caso gosto de trabalhar diariamente principalmente no momento da adaptação escolar, pois traz consigo conquistar e conhecer melhor as crianças.

Com base no Fragmento 11, percebemos que a instituição escolar, apesar de ser um ambiente estruturado e formal, muitas vezes não estimula o processo educativo que considera a dimensão afetiva, como exposto por Beatriz. Consequentemente, a falta de assistência da instituição à questão exige resiliência por parte das docentes. Dessa maneira, além das incumbências e encargos de seu ofício, o professor precisa dedicar-se, por conta própria, ao aperfeiçoamento profissional para contribuir com a formação de outros sujeitos considerando a dimensão afetiva.

Por fim, salientamos que a relação entre professor e aluno pode transcender a sala de aula, sendo contínua e empática. Reconhecendo a necessidade de pôr limites, mas também por amor e carinho, o professor tem a responsabilidade de educar para autonomia, adaptação e para promover o bem-estar integral das crianças, conforme recomendado pela BNCC. Isso inclui o desenvolvimento da competência socioemocional. Quando um educador é consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento de seus educandos, toda ação torna-se uma ação para transformação.

Considerações finais

Neste artigo, investigou-se construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela BNCC e por professoras EI. Para tanto, partimos da constatação de que os sentidos podem ser reconstruídos pela análise de marcas de languageiras manifestas no dizer de uma e de outra fonte.

Ao identificarmos sentidos da dimensão afetiva na BNCC (primeiro objetivo específico), em segmentos relativos à EI, foi possível constatar intencionalidade na construção de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento integral da criança, dentre elas o trabalho com as emoções. Os aspectos observados nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento corroboram com a importância de envolver as crianças ativamente em seu ambiente de aprendizado, a fim de abordar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico das crianças. Entretanto, ainda é pouco aprofundada a temática da afetividade na proposta da BNCC, tendo em vista que a afetividade vai muito além das emoções e do estímulo particular. Desse modo, o trabalho com a afetividade não deve ser separado ou reservado a momentos específicos tal como se alude na fragmentação evidenciada na BNCC, mas misturar-se nas práticas constantes e naturais que permeiam o processo ensino aprendizagem.

Na reflexão sobre os sentidos atribuídos à dimensão afetiva por parte de professoras da EI (segundo objetivo específico), verificamos que as docentes participantes têm conhecimento e afinidade com o tema proposto. Além disso, as professoras reconhecem a importância da afetividade no processo de aprendizagem como forma de garantir a confiança e segurança necessárias para a criança se desenvolver. É consentido pelos dados dizer que, para elas, a afetividade pode ser ex-

pressa através do diálogo, do respeito às ideias das crianças e de seus conhecimentos prévios. Como ressaltado pelas docentes, a afetividade também pode ser traduzida em posturas, comportamentos, atitudes e ações a serem adotados com vistas a levar a criança a sentir-se acolhida, valorizada e respeitada diante dos outros e como meio de facilitar o processo de aprendizagem.

Em suma, ao incorporar a afetividade de acordo com as diretrizes da BNCC e, em especial, consoante aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, vemos fornecido um referencial para que os professores possam refletir a respeito do emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida. Como constatado pelos dados, no processo de ensino-aprendizagem, não cabe somente ao professor buscar a mediação de conteúdo ou conhecimento, uma vez que tal processo transcende a dimensão cognitiva, fazendo-se necessário considerar também a dimensão afetiva.

Em contrapartida, as referências a essa dimensão afetiva ainda são poucas na BNCC, cabendo às professoras tentar superar deficiências e lacunas do documento. É preciso ter em vista que guiar crianças para o desenvolvimento nas suas dimensões é um processo muito amplo, complexo e importante, no qual fazem parte afeto, proximidade, empatia, acolhimento, olhar sensível e entendimento. Enquanto a sociedade demanda cada vez mais cidadãos preparados para diversos aspectos da vida, como profissionais e familiares, muitas vezes negligencia-se a importância de capacitar os sujeitos para conhecerem a si mesmos, desenvolverem autoconfiança e consciência sobre seu papel na coletividade. É necessário valorizar o desenvolvimento pessoal e emocional tanto quanto o desenvolvimento profissional e técnico.

Referências

BELTHER, J. M. *Educação infantil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2023.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411–420, jul./dez. 2015.

CUNHA, A. E. *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. 3ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, J. Q. (orgs.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia afetiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70.
- SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, ano VIII, n. 15, p. 133-140, jan./jun. 2008.
- VYGOTSKI, L. S. Ciclo da aprendizagem. *Revista Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 160, 2001.
- WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995a.
- WALLON, Henri. *As origens do carácter na criança*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em: 02/05/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por



Ensino de gêneros orais em videoaulas para o Ensino Fundamental e Médio

The teaching of oral genres via video lessons
in Middle School and High School

 Maria Clara Batista Monteiro

 Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

Resumo: Durante os anos de 2020 a 2023, em razão da pandemia de COVID-19, professores e alunos foram desafiados a adaptarem-se a novas situações de ensino-aprendizagem mediadas por diferentes recursos digitais, como as videoaulas. Por compreender que esse momento sócio-histórico demanda investigações articuladas às questões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o ensino de gêneros orais em videoaulas produzidas em contexto remoto emergencial. Para tanto, apoiamo-nos em pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como em trabalhos sobre oralidade e ensino (Dolz; Schneuwly *et al.*, 2004; Marcuschi, 2007). A análise aborda cinco categorias de análise, ampliando a classificação de Magalhães e Silva (2021): discursividade, textualidade, normatividade, multimodalidade e questões operacionais. Os resultados evidenciam que, no ensino de gêneros orais, as orientações didáticas acerca da discursividade e da textualidade predominam; enquanto os as-

Maria Clara Batista Monteiro. Mestre em Linguística; UFPB. Email: mcbm@academico.ufpb.br
Ana Virgínia Lima da Silva Rocha. Doutora em Estudos Linguísticos; UFRN. Email: ana.virginia.rocha@ufrn.br

pectos da multimodalidade, da normatividade e da preparação de materiais de apoio ou de questões operacionais ainda aparecem de forma insuficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas dos gêneros orais formais públicos.

Palavras-chave: Gêneros orais; Videoaulas; Práticas de ensino; Ensino remoto emergencial.

Abstract: Between 2020 and 2023, as a result of the COVID-19 pandemic, teachers and students were compelled to adapt to new teaching and learning contexts mediated by various digital tools, such as video lessons. Recognizing that this socio-historical moment necessitates research connected to key issues in the teaching of the Portuguese Language, this study aims to reflect on the teaching of oral genres in video lessons produced within the context of emergency remote education. To this end, the analysis is grounded in the theoretical framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI), as well as in studies on orality and language teaching (Dolz & Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2007). The analysis focuses on five analytical categories, expanding upon the classification proposed by Magalhães and Silva (2021): discursivity, textuality, normativity, multimodality, and operational aspects. The findings reveal that, in the teaching of oral genres, didactic orientations related to discursiveness and textuality are predominant; whereas aspects such as multimodality, normativity, and the preparation of supporting materials or operational elements remain insufficiently addressed for the development of language competencies specific to formal public oral genres.

Keywords: Oral genres; Video lessons; Teaching practices; Emergency remote education.

Introdução

Os dias 11 de março de 2020 e 05 de maio de 2023 marcam, respectivamente, o início e o fim de um triste marco histórico da contemporaneidade. Com a rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência global de saúde pública. Entre as formas de prevenção e tratamento da doença ocasionada pelo vírus, o isolamento social foi recomendado pelas autoridades legais de saúde de todo o mundo, como principal medida de controle da doença. Nesse contexto, os sistemas de ensino encontraram e criaram múltiplas e inéditas formas para que os alunos continuassem estudando, tais como a disponibilização de material didático escrito, a realização de aulas síncronas em plataformas virtuais, a produção e exibição de videoaulas em plataformas digitais e em canais de TV locais. Nesse novo cenário, práticas de ensino precisaram ser adaptadas a formatos digitais, o que ocasionou o agravamento de dificuldades relativas à prática docente. Para muitas professoras e muitos professores, esses formatos incipientes foram adotados sem preparação prévia ou, ao menos, regulamentação e medidas de formação continuada (Cruz; Coelho; Ferreira, 2021).

Nesse contexto, Secretarias Estaduais de Educação elaboraram programas de ensino que incluíam, entre as atividades, a disponibilização de videoaulas disponibilizadas em canais da plataforma *YouTube* e, em alguns casos, também em canais televisivos locais. Considerando-se a problemática apresentada anteriormente, evidencia-se a necessidade de investigações sobre as referidas práticas durante o período de isolamento social. Simultaneamente, a necessidade de estudos sobre o ensino de gêneros orais no ensino básico, já demonstrada em traba-

lhos como de Marcuschi (2001), Magalhães e Cristóvão (2018) e Magalhães, Bueno, Storto e Costa-Maciel (2022), tornou-se ainda mais evidente nas novas formas de ensinar *online*.

Ao desenvolvermos um projeto de pesquisa¹ acerca da mobilização de saberes docentes em videoaulas, observando as orientações para o ensino de gêneros orais, elaboramos as seguintes questões: Quais dimensões são contempladas no processo de didatização dos gêneros orais? De que maneira essas dimensões favorecem o desenvolvimento de capacidades de linguagem, considerando o contexto de ensino remoto emergencial? Nesse sentido, o presente artigo propõe-se a contribuir com reflexões acerca do ensino de gêneros orais em videoaulas de Língua Portuguesa (LP), produzidas no período de ensino remoto emergencial. Com isso, pretendemos enriquecer a discussão sobre o tema, que deve ser articulado às novas situações que não apenas desafiaram a todas e a todos nós, docentes, mas nos impeliram a repensar práticas de ensino utilizando tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs).

A seguir, apresentaremos o quadro teórico que fundamenta o trabalho, em que, à luz de pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), discutiremos concepções de oralidade e ensino de gêneros orais, bem como caracterizaremos a *videoaula*. Em sequência, situadas na área da Linguística Aplicada, descreveremos os caminhos metodológicos para a constituição do *corpus*. Explicitadas as bases teóricas e abordagem metodológica, as videoaulas serão descritas e analisadas. Finalmente, apresentaremos nossas considerações finais.

1. Este artigo apresenta o recorte de resultados provenientes do projeto de iniciação científica “Videoaulas em ambientes digitais: novas práticas em contexto de isolamento social” (PIC-18144-2020-UFRN), desenvolvido entre agosto de 2020 e julho de 2023.

Oralidade, gêneros orais e ensino: pressupostos e dimensões

No escopo do Interacionismo Sociodiscursivo, as atividades de linguagem são materializadas a partir dos gêneros de texto, os quais constituem e regulam as atividades linguageiras dos seres humanos. Dessa maneira, por se preocupar especialmente com o papel das mediações formativas, Schneuwly (2004) defende que o trabalho com os gêneros permite a incorporação das práticas sociais para dentro da sala de aula, pressuposto fortemente difundido pelos pesquisadores da área e, relevantemente, pelos documentos oficiais de ensino no Brasil.

Todavia, ressalva-se que esse trabalho requer um planejamento criterioso, que considere as dimensões linguísticas, cognitivas e sociais dos gêneros, sem a primazia de um desses aspectos sobre o outro. Para isso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) preveem, na elaboração de um Modelo Didático dos Gêneros (MDG), a abordagem dos seguintes elementos: a) a situação de comunicação - os papéis desempenhados pelos falantes durante o momento de interação, o contexto e a finalidade subjacente à produção daquele gênero; b) a arquitetura textual - a organização textual do conteúdo temático; e c) a textualização - o emprego dos mecanismos linguísticos discursivos.

Compreendemos que essa abordagem esclarece os elementos essenciais para o processo de didatização dos gêneros. Nessa linha, e no contexto de análise de práticas de ensino, a classificação proposta por Magalhães e Silva (2021) oferece para este trabalho um panorama mais delimitado das dimensões ensináveis dos gêneros em análise. Isso porque, no referido estudo, as autoras apresentam as categorias “discursividade”, “textualidade” e “normatividade”, dimensões que,

segundo elas, deveriam ser abordadas pelos alunos-estagiários do curso de Letras na produção de materiais didáticos sobre gêneros.

Para este artigo, em virtude do caráter multimodal inerente aos gêneros orais formais públicos e do uso de materiais de apoio, propomos uma ampliação da proposta, a fim de abarcar as especificidades dos textos orais, conforme observado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dimensões ensináveis de gêneros textuais/discursivos

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
discursividade	aborda parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), ou seja, diz respeito a aspectos da adequação de uma ação aos interlocutores, ao monitoramento estilístico, ao suporte, finalidades da ação de linguagem, local de circulação, motivação das temáticas e dos gêneros escolhidos vinculados ao contexto social, culturais, históricas e ideológicas.
textualidade	aborda aspectos relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades, referenciação, ou seja, mecanismos de textualização em geral).
normatividade	aborda aspectos ortográficos, pontuação, concordância etc., não abrangidos pela dimensão discursiva e textual.
multimodalidade	aborda aspectos próprios do texto oral, como a entonação, as estratégias de reformulação, as hesitações e outras marcas, além da mobilização de outros recursos não-verbais que atribuem sentido ao texto produzido.
materiais de apoio e questões operacionais	aborda aspectos relativos à elaboração e ao uso de materiais de apoio, como cartazes, anotações, apresentação digital, roteiros, entre outros e às questões práticas necessárias ao contexto comunicativo (ex: ligar o projetor, apresentar os integrantes do grupo, pensar estratégias diante de imprevistos).

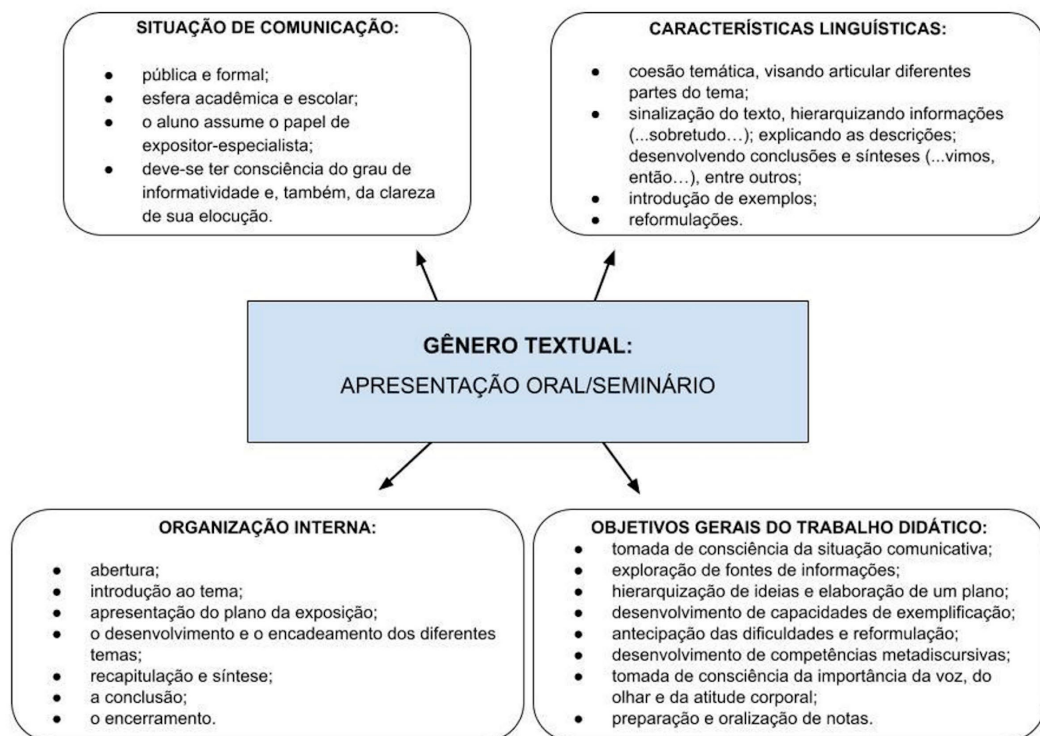
Fonte: as autoras, adaptado de Magalhães e Silva (2021)

No *corpus* analisado, as videoaulas selecionadas tratam acerca dos gêneros debate regrado, seminário e apresentação oral. Sobre os dois últimos, apesar de não ser o foco do trabalho, julgamos importante esclarecer suas definições, em face das divergências teóricas sobre o tema.

Alguns autores (Goulart, 2005; Vieira, 2007) compreendem “apresentação oral” e “seminário” como distintos, uma vez que o último engloba, além da apresentação oral - ou seja, o momento de realização da fala em si - o planejamento, a elaboração de materiais didáticos e a avaliação ou debate posterior. . Entendemos que, por razões didáticas, no âmbito escolar essas expressões podem ser, por razões didáticas, tomadas como sinônimos, como defendido em trabalhos como Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) e Rocha e Pereira (2021), embora ressaltamos a mobilização de outros gêneros de texto no processo de elaboração do seminário.

Relacionando pressupostos sobre o gênero em questão a elementos que caracterizam os gêneros orais em contexto de ensino (cf. Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), propomos o seguinte esquema para o ensino e a análise da apresentação oral/seminário em contexto escolar.

Figura 1 - Gênero apresentação oral/seminário na escola



Fonte: as autoras

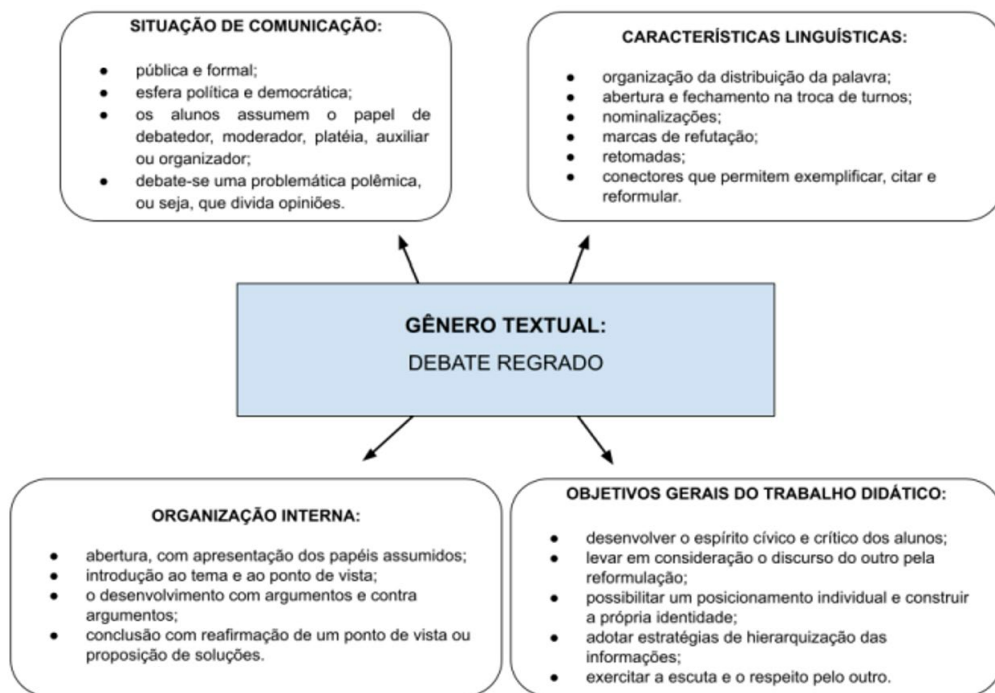
Pode-se observar, na Fig. 1, que as características elencadas incluem aspectos das condições de produção do gênero (situação de comunicação), na dimensão da discursividade; das características linguísticas, na dimensão da textualidade, principalmente; da organização interna, também na dimensão da textualidade. Articuladas a essas características, apresentamos aquelas que podem ser os objetivos gerais para o ensino do gênero apresentação oral/seminário, que envolve atividades a serem realizadas tanto no momento do planejamento quanto da execução, incluindo aspectos da discursividade, da textualidade e da multimodalidade.

A realização de uma pesquisa prévia (“exploração de fontes de informações”), por exemplo, é condição indispensável para o pleno domínio do conteúdo e, conseqüentemente, um planejamento consciente do plano global da apresentação. Tal movimento de preparação também é necessário no debate, de modo que a busca por fontes, dados e argumentos é predominantemente acompanhada da escrita, como forma de auxílio aos debatedores na elaboração de suas ideias e na formulação de uma contra-argumentação. Com isso, observa-se que a escrita assume um papel importante não só durante o planejamento, mas também durante a execução dos gêneros orais formais.

A respeito do debate regrado, compreendemos que a abordagem desse gênero mobiliza não apenas a criticidade (no plano cognitivo), a escuta e o respeito ao outro (no plano social) e o posicionamento e a construção de identidade (no plano individual), como também o desenvolvimento de capacidades linguísticas, a exemplo do emprego das marcas de refutação (Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004). Nesse sentido, Coppola e Dolz (2020, p. 22-23) definem o gênero como “uma discussão que ocorre em público entre vários parceiros(as), organizado e dirigido por um moderador ou uma moderadora a partir de uma pergunta controversa, com vistas à mudança de opinião ou de atitudes do público”.

Com base nos trabalhos de Silva e Sartori (2016), Coppola e Dolz (2020) e Fioroto (2022), propomos também um esquema para o ensino e análise do debate regrado em contexto escolar, como verificamos a seguir:

Figura 2 - Gênero debate regrado na escola



Fonte: as autoras

De modo semelhante à proposta anterior, para o gênero apresentação oral/seminário, pode-se observar, na Fig. 2, que as características elencadas incluem aspectos das condições de produção do gênero (situação de comunicação), na dimensão da discursividade; das características linguísticas e da organização interna, ambas na dimensão da textualidade. Essas dimensões mencionadas predominam no campo de objetivos gerais para o ensino do gênero debate regrado, que envolve atividades a serem realizadas no momento da execução. Além desses elementos, poderíamos acrescentar vários outros, que contemplassem a etapa de planejamento e outras dimensões do gênero. Portanto, nossa intenção com as propostas apresentadas não é esgotar a caracterização dos gêneros orais estudados, mas organizar o que autores diversos apresentam.

Sobre o gênero debate regrado, por fim, vale destacar que uma das habilidades específicas para o Ensino Fundamental envolve a capacidade de planejar e engajar-se em debates ancorados em um tópico estabelecido previamente dentro dos interesses coletivos, segundo a BNCC (Brasil, 2018). Entretanto, a abordagem do debate regrado em sala de aula ainda carece de consolidação teórica. O trabalho de Pereira e Silva (2013) visa analisar qual(is) a(s) concepção(ões) de debate demonstradas por professores de Língua Portuguesa do nono ano do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB). Os resultados apontam que o debate é frequentemente usado como uma estratégia metodológica para a exposição do conteúdo, porém, não chega a ser adotado como um instrumento de avaliação. A justificativa para esse fator seria de que, uma vez interpretado como algo informal e não planejado, o debate - e os gêneros orais, de modo geral - foge dos rigores tradicionais e quantitativos dos métodos avaliativos.

Tal problemática corrobora com a ausência do espaço destinado para a oralidade nas escolas, fator que não apenas alarga as pontas da dicotomia “teoria-prática”, como também dificulta a efetivação do currículo. As razões para esse impasse são abordadas em trabalhos como os de Forte-Ferreira, Santos e Noronha (2022), que discutem a formação docente; bem como o de Magalhães e Callian (2021), que se volta para a questão curricular. No escopo deste estudo, essas questões não são desconsideradas, mas serão proficuamente discutidas em trabalhos futuros, tendo em vista a amplitude do assunto.

Videoaulas no ensino remoto emergencial

De acordo Marcuschi (2010), grande parte dos gêneros emergidos no meio digital são resultados da evolução de outros gêneros já convencionados. Um clássico exemplo disso são as proximidades entre a carta e o e-mail, que, apesar de diferentes suportes, apresentam semelhanças tanto na finalidade, quanto no conteúdo, na estrutura e no estilo. Nessa perspectiva, identificamos a videoaula enquanto gênero textual/discursivo que toma como ponto de partida a transposição do gênero aula para o domínio digital. É necessário, porém, compreender um pouco mais esses dois gêneros e suas relações de proximidade.

Matencio (2001) define a aula como um dos gêneros em que se materializa o discurso didático. Para a autora, as investigações sobre a organização da aula possibilitam a compreensão do projeto didático do professor e sua efetivação linguística. Dessa maneira, em suas análises, podemos identificar características importantes para a delimitação do gênero: i) está situado no âmbito das práticas sócio-históricas institucionais de ensino-aprendizagem; ii) o professor assume o papel de gerenciador da interlocução, orientado por seus objetivos de longa, média e curta duração e possui, simultaneamente, as funções de informador, avaliador e animador; e iii) “configura-se [...] um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico” (Matencio, 2001, p. 80).

É importante ressaltar que, apesar das proximidades, a videoaula não é a mera transposição da aula para o meio virtual. Por se tratar de um texto de natureza multimodal mais evidente, em que a construção textual se apoia na mobilização de diferentes modos de representação (cf. Dionísio, 2006), a videoaula “mescla-se entre o oral e o escrito, entre o

verbal e o não verbal, construindo-se por similitudes e dessemelhanças advindas das múltiplas possibilidades propiciadas pelo som, pela imagem (visualidade) e pelo discurso verbal” (Mussio, 2016, p. 343).

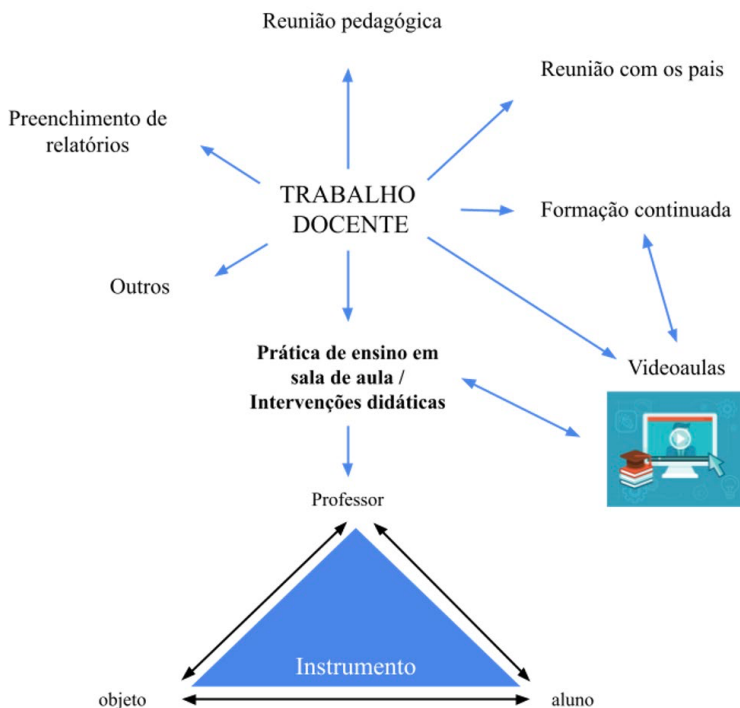
Pode-se, assim, afirmar que a videoaula é materializada pelo meio sonoro; mas, sua concepção, ou seja, seu planejamento, se dá por escrito. Além disso, o gênero é constituído por uma série de elementos visuais, como regravações, figuras, gráficos, símbolos matemáticos, diagramas, cenários, vestuários, além de diferentes entonações, de modo a formar um “enunciado digital carregado de distintas materialidades” (Mussio, 2016, p. 343). É notável, ainda, que as videoaulas “*youtubianas*” dialogam também com a abordagem tradicional das aulas, uma vez que apresentam enunciados de apresentação, explicação, fechamento, assumindo significados distintos no novo gênero.

Compreendemos, então, que o processo de elaboração de videoaulas exige do professor o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* fundamentais para a ação e a interação nos novos formatos de ensino. Isso porque, como apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), as situações de interação evocam conhecimentos específicos para a produção de um gênero; e requerem “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”.

Em contexto de ensino remoto emergencial imposto pela pandemia, porém, reconhecemos que muitos professores foram confrontados com a necessidade de produzir videoaulas pela primeira vez, sem, necessariamente, passar por um processo de formação docente e de ensino-aprendizagem que permitissem reflexões e desenvolvimento de multiletramentos. Na Fig. 3, adaptada do esquema de Silva (2013, p. 129) e elaborada por Zani, Bueno e Dolz (2020), os autores loca-

lizam a produção de videoaulas como uma nova tarefa atribuída aos professores, articulada à prática de ensino e à formação continuada.

Figura 3: Novas tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: Zani, Bueno e Dolz (2020)

Como ilustrado, dentro do trabalho docente estão incluídas diversas demandas além da prática de ensino em sala de aula, como as reuniões pedagógicas e com os pais, o preenchimento de relatórios e/ou notas e a formação continuada. A videoaula passa a ser uma nova demanda do trabalho do professor, seja como forma complementar ou, conforme foi vivenciado no período remoto emergencial, como meio exclusivo ou principal de prática de ensino. Destacamos, também, a relação necessária entre a produção de videoaulas e a formação continuada, uma vez que, provavelmente, a elaboração desse tipo de recurso didático não foi

contemplada durante a formação inicial dos professores, mobilizando novas capacidades de linguagem, como discutido anteriormente.

Diante disso, torna-se evidente o caráter incipiente das videoaulas que compõem a análise do estudo, assim como as demais produzidas em contexto pandêmico, uma vez que, embora a elaboração de videoaulas já fosse praticada como forma suplementar por alguns professores, a adoção do ensino remoto resultou na substituição total da aula presencial por esse novo gênero, passando, então, a assumir um novo papel para os docentes e discentes e, conseqüentemente, novas formas de realização.

Caminhos metodológicos do estudo

Este trabalho situa-se na área da Linguística Aplicada (LA), concebida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Trata-se de um campo de pesquisa interdisciplinar e transdisciplinar, voltado ao estudo aprofundado de questões práticas e cotidianas de linguagem.

A pesquisa da qual resulta a discussão apresentada na próxima seção possui cunho descritivo-interpretativista, com descrição e análise de videoaulas articulando a realidade social com a pesquisa científica. Além disso, o estudo possui inspiração netnográfica, uma vez que é a partir da inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador que os dados das práticas culturais e de comunicação são observados e investigados (Amaral; Natal; Viana, 2008). Assim, a análise será qualitativa, em que as concepções e as características se situam subjacentes aos dados de pesquisa.

A partir de um levantamento feito em janeiro de 2023, constatamos que dezesseis (16) Estados brasileiros desenvolveram programas de en-

sino remoto emergencial que, dentre suas atividades, incluíam a disponibilização de videoaulas. Feito o mapeamento desses programas e seus respectivos canais no *YouTube*, plataforma em que os vídeos eram disponibilizados, foram realizadas buscas por videoaulas que tratavam de gêneros orais. De imediato, o resultado foi alarmante: poucos foram os programas que disponibilizaram videoaulas sobre o tema, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E, se comparássemos esse número com as videoaulas sobre gêneros escritos, a discrepância evidenciaria ainda mais tal lacuna².

Nesse cenário, decidimos estabelecer critérios que possibilitassem um maior alcance do *corpus*. Buscamos, assim, contemplar videoaulas de diferentes Estados e, preferencialmente, de diferentes regiões, que atendessem aos seguintes requisitos:

- a. Abordar um gênero oral formal público;
- b. Possuir como público-alvo os anos finais do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio;
- c. Ter sido disponibilizada entre abril de 2020 e dezembro de 2022;
- d. Ter entre 20 e 30 minutos de duração.

Aplicados os critérios, foram selecionadas três videoaulas, de modo a oportunizar uma maior confiabilidade dos dados sem dispensar a brevidade do trabalho, conforme exposto no quadro a seguir:

2. Ressaltamos que, em virtude do período eleitoral de 2022, os canais de comunicação dos governos estaduais passaram por modificações, que incluiu a exclusão e/ou arquivamento de alguns materiais. Todavia, a partir do acervo disponível, ainda assim é identificada essa diferença exorbitante entre a quantidade de videoaulas sobre gêneros escritos para gêneros orais. Nesse sentido, acreditamos que, dificilmente, o ocorrido tenha interferido de maneira significativa no cenário observado.

Quadro 2 - Videoaulas selecionadas

Videoaula	VLo1	VLo2	VLo3
Gênero textual	Debate regrado	Apresentação oral	Seminário
Ente federativo	Sudeste	Sul	Nordeste
Público-alvo	8º ano	9º ano	1º ano
Data de publicação	maio/2021	julho/2021	agosto/2022
Duração (em minutos)	20:46	25:42	25:55

Fonte: as autoras

Uma vez sistematizado o *corpus* do trabalho, tomamos como categorias de análise as dimensões já apresentadas - e, por nós, ampliadas - de Magalhães e Silva (2021), uma vez que, além de retomarem os tradicionais parâmetros de Bakhtin (2011[1979]), se aproximam da perspectiva didática demonstrada por Dolz, Schneuwly *et al.* (2004). Desse modo, o quadro inicial propõe como categorias a *discursividade*, *normatividade* e *textualidade*. Porém, para abranger os aspectos multimodais e as questões técnicas que envolvem a produção de gêneros orais, incluímos, também, as categorias da *multimodalidade* e de *materiais de apoio e recursos operacionais*.

Compreendemos, ainda, que a produção de gêneros orais em contexto escolar envolve a efetivação de três etapas: *planejamento*, *execução* e *avaliação*. Sobre esta última, compreendemos que, em razão da escassez de modelos teóricos consolidados sobre avaliação de gêneros orais, é necessário um tratamento mais minucioso, o que não seria viabilizado pela brevidade do artigo, mas que poderá ser discutido em trabalhos futuros.

Por fim, para a realização da análise e da exposição explícita dos dados, utilizamos a transcrição de fala dos professores das videoaulas, consoante as normas do Projeto de Norma Urbana Linguística Culta (NURC), apresentadas por Preti (1999).

Os gêneros orais como objeto de ensino: dimensões ensináveis

As práticas de ensino de gêneros orais em videoaulas provocam reflexões não somente sobre o tema em foco, mas também sobre o ensino de Língua Portuguesa e a mobilização dos saberes docentes, como já abordamos em trabalhos anteriores (Monteiro; Rocha, 2023). Nesse sentido, não podemos dispensar o exame dessas questões, ainda que de forma secundária, para compreensão da problemática apresentada sobre o ensino de oralidade.

Isso se justifica porque, em linhas gerais, observam-se dificuldades por parte de docentes no tratamento didático com os gêneros orais, conforme abordado em diversos trabalhos, entre eles Bueno (2009) e Magalhães, Bueno, Storto, Costa-Maciel (2022). Quando esses gêneros se constituem como objetos de ensino em videoaulas, outras questões emergem, em decorrência do contexto inédito e incipiente de um gênero digital que, de modo emergencial, passa a ser produzido. Para discutir essas questões, iremos descrever e analisar individualmente cada uma das videoaulas, para, em seguida, serem discutidas enquanto grupo.

Como apresentamos anteriormente, em seu conjunto, as videoaulas tratam de dois gêneros orais formais distintos: debate regrado e apresentação oral/seminário. A VLO1, sobre o gênero debate regrado, foi disponibilizada na plataforma *YouTube* em maio de 2021 e destinava-se a alunos do oitavo ano da rede estadual de um Estado localizado na região Sudeste. Essa videoaula fazia parte de um programa veiculado não só na plataforma citada, como também em uma emissora de TV pública estadual.

A VLO1 inicia-se com a vinheta e a apresentação da docente, seguida da descrição das habilidades a serem desenvolvidas, conforme a BNCC, voltadas para a argumentação e o exercício da cidadania. Além das habilidades, os objetivos são também elencados, em um *slide* intitulado “Ao término dessa aula você será capaz de”. Os objetivos, como “conceituar o gênero debate” ou “perceber as posturas do debatedor”, direcionam os alunos para um conhecimento conceitualista que se acentua nas orientações.

O plano geral do conteúdo é dividido em ativação de conhecimentos prévios, definição do gênero, sua caracterização e delimitação dos papéis do debate. Na ativação dos conhecimentos prévios, são evocadas algumas práticas de uso social da oralidade, como a conversa, a troca de ideias e as contestações que os discentes fazem no cotidiano. A partir disso, questionam-se os conhecimentos e as experiências anteriores com o debate. Esse procedimento, vinculado a uma concepção sociointeracionista de ensino de gêneros, é importante para que o conhecimento do aluno seja ativado mesmo em uma situação de interação assíncrona.

Em seguida, a docente direciona seu discurso para a argumentação inerente ao gênero. Com o apoio dos *slides*, ela indica que o debate é um gênero argumentativo, em que o aluno contesta, polemiza, convence, discute, argumenta, defende um ponto de vista e persuade, configurando-se como uma conceituação do gênero. Trata-se de um rol exemplificativo, sem distinção entre essas operações, tomadas como sinônimos. Entretanto, para desenvolver capacidades de linguagem requeridas em gêneros predominantemente argumentativos e, de modo mais específico, no debate regrado, seria importante conceituar, exemplificar e distinguir os significados desses termos no contexto do conteúdo abordado, especialmente as diferenças entre argumentação

e persuasão. Nesse caso, embora a dimensão da *textualidade* seja tangenciada, as dimensões ensináveis relacionadas não são incorporadas para favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Em seguida, tem-se a apresentação de outras características do gênero. A docente destaca os locais em que o debate pode acontecer, a importância do comportamento respeitoso e ressalta que a discordância é natural na vida social, marcando elementos da discursividade. Salienta-se, também, que o termo “regrado” se refere à existência de regras que devem ser seguidas, como o tempo de fala e o direito à réplica e à tréplica, sendo essas duas últimas definidas com o apoio dos *slides*. Para isso, a docente menciona como ocorrem esses procedimentos no debate eleitoral, porém, sem exemplificação. Desse modo, vemos a categoria da textualidade - nos conceitos de réplica e tréplica - ainda ser irrisoriamente explorada como dimensão ensinável.

Nesse movimento de caracterização do gênero, com apoio dos *slides*, afirma-se que a linguagem do debate varia: ela pode tanto se situar no âmbito da informalidade, quando o debate for entre amigos ou pessoas íntimas; ou no âmbito da formalidade, quando for em uma situação “séria e formal”. A partir dessa orientação, do quadro da normatividade, nos questionamos acerca da real efetividade da realização de debate regrado entre amigos ou pessoas íntimas. De fato, esse gênero pode ser transposto para o seio da intimidade, mas sua natureza reside no domínio público formal. Consequentemente, apresentar o debate como um gênero informal não só revela uma confusão entre debate regrado e discussão entre pessoas com certo grau de proximidade afetiva, como pode reforçar o entendimento de que as práticas de oralidade podem ser sempre informais e espontâneas. Também, não é discutido o que seria a linguagem formal em uma situação “séria e formal”. Embora os alunos sejam sempre orientados a usar a variante

formal na escrita, seriam necessários exemplos para esclarecer essa delimitação na oralidade.

Adentrando na delimitação dos papéis dos participantes do debate, tem-se a distinção entre o moderador e os debatedores. Nesse momento, consideramos que se iniciam orientações diretas para a prática textual. Acerca do moderador, na fase do planejamento, a docente apresenta a seguinte instrução:

então ele ((o debatedor)) precisa... “preparar previamente o tema”... ele precisa ((lê o slide))... como? “pesquisando as informações necessárias”... ele num pode ir prum debate sem conhecer...eu vou falar isso...mas...quais são os meus argumentos?... por quê?...então ele tem que pesquisar.

Naturalmente, o trabalho da pesquisa, reflexo da dimensão discursiva do gênero, é importante para o bom desenvolvimento de um debate regrado. Contudo, seriam necessários esclarecimentos mais precisos para subsidiar o trabalho de pesquisa prévia. No contexto digital em que os alunos estão inseridos, é importante oferecer ferramentas para que eles possam realizar pesquisas de modo seguro e qualitativo. Mais uma vez, torna-se pertinente que o ensino do gênero abra espaço para o desenvolvimento de outras capacidades que ultrapassem seu mero reconhecimento.

Sequencialmente, são feitas as orientações para a atuação exclusiva do moderador na etapa de execução. A maior parte das orientações são voltadas para a textualidade, mais especificamente para a estrutura da exposição, com direcionamentos de ordem (abrir a sessão, dar a palavra aos participantes e ao público de forma adequada e elaborada). No âmbito da discursividade, é mencionada a função do moderador de animar o debate com novas perguntas e sínteses parciais do que foi

dito. Essa orientação é importante para delimitar aspectos do posicionamento do moderador diante de seu papel enunciativo. Ademais, destacamos outros aspectos a serem contemplados para atividade do moderador, como a postura imparcial, mesmo diante de questões polêmicas, evitando favorecer um debatedor e, com isso, dispor do senso ético que essa função assume.

Não identificamos, nessas orientações, a abordagem das dimensões da normatividade, da multimodalidade, do preparo do material de apoio e das questões operacionais. Acerca da normatividade, sabemos que é importante exemplificar a fala formal pública, que atende aos princípios da norma padrão de forma diferente em relação à escrita. Em se tratando da multimodalidade, essa dimensão não é considerada, apesar de indispensável, pois pode assegurar aos alunos clareza quanto ao gerenciamento de falas, à interrupção dos turnos, ao controle das expressões faciais para não demonstrar um possível posicionamento pessoal, por exemplo.

Outra dimensão não abordada é a mobilização dos recursos operacionais e de material de apoio. Para um moderador, o controle do tempo, por exemplo, é um dos elementos de adequação ao gênero, que deve ser planejado e acordado previamente entre os participantes. Além disso, é importante, para o moderador, a definição de um roteiro prévio, mesmo que apenas da apresentação inicial da problemática/temática e dos debatedores.

Enquanto para o moderador observam-se orientações relativas à discursividade e à textualidade, para o debatedor as orientações incluem, também, aspectos da multimodalidade. Das quatro orientações ao debatedor, duas voltam-se para a *discursividade* - respeitar as regras, escutar atentamente para não repetir ideias já expostas, não usar linguagem agressiva; uma para a *textualidade* - expor com clareza as

ideias e duas para a *multimodalidade* - não interromper o outro debatedor, nem fazer o uso de gestos e expressões faciais que indiquem desrespeito ao que outro fala. Sobre esse último, em sua fala, a docente aponta a necessidade de refletir sobre os aspectos não linguísticos da comunicação oral (como as expressões faciais e os gestos). Como defendem Dolz, Schneuwly e Haller (2004), esses aspectos favorecem a compreensão, por parte dos alunos, de que o uso da linguagem oral também envolve elementos não linguísticos de diferentes ordens.

Apesar de orientações pertinentes e necessárias para o gênero-alvo, não é mencionada a importância de pesquisas que sustentem o(s) ponto(s) de vista defendidos pelo debatedor. Esse processo, situado na dimensão discursiva do gênero, é indispensável ao discente que, além de seu repertório prévio, deve contar com recursos para elaborar argumentos e contra-argumentos que favoreçam a defesa de sua tese ou, ainda, identificar possíveis problemas nos argumentos dos demais debatedores. Nesse sentido, também se faz necessário, na dimensão da textualidade, o trabalho com a construção de argumentos e com o reconhecimento de falácias, por exemplo. Ainda nessa perspectiva, a preparação de roteiros prévios, com dados relevantes para a argumentação, seria um encaminhamento indispensável para a execução eficaz do gênero, notadamente no que diz respeito aos recursos operacionais.

A videoaula é encerrada com destaque para a importância do debate regrado na sociedade. A última etapa do processo de produção do gênero, a avaliação e autoavaliação, não é contemplada, o que já se espera e se justifica, uma vez que não há, de fato, indicações e viabilidade para a realização do gênero.

Em se tratando da VLO2, assim como a videoaula anteriormente analisada, ela foi veiculada na plataforma *YouTube*, em julho de 2022, e em um canal de TV local. O público-alvo tratava-se de alunos do 9º

ano da rede estadual de um dos Estados da Região Sul e o tema da videoaula consistia na produção do gênero apresentação oral.

Em primeiro lugar, vale destacar que o formato de realização da VLO2 apresenta diferenças em relação às VLO1 e à VLO3 - analisada posteriormente, pois inclui, em um momento síncrono, a realização de atividades por parte do aluno, projetadas na tela junto a um cronômetro, seguida pela resposta e pelo comentário da professora. Verificamos que essa é uma prática padronizada nas videoaulas do canal, para todas as matérias e conteúdos, o que se mostra relevante, já que não só permite a participação ativa dos alunos, como tem o potencial de amenizar o distanciamento gerado pela frequência de formas de interação assíncrona no ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a docente se apresenta e elenca os objetivos da aula, procedimento que ajuda a situar o aluno quanto ao conteúdo. Por meio dos objetivos, percebem-se propostas mais voltadas para a inserção do aluno como produtor. Ao propor que o discente aprenda a “elaborar e planejar” uma apresentação oral, o ensino do(s) gênero(s) parece ter uma finalidade maior do que apenas a conceituação. É pertinente a ressalva de que, pelo fato de o gênero apresentação oral ser quase exclusivo do domínio escolar, pode-se argumentar que é mais “natural” que a sua didatização focalize o aluno como produtor. Sem desprezar a circulação do gênero, à luz de Schneuwly (2004), defendemos que, na escola, a produção textual deve oferecer condições de produções, mesmo que fictícias, que permitam ao discente se inserir - ou se projetar - em tal situação comunicativa.

Após esse momento, a docente menciona o conhecimento prévio, pois, mesmo sem a possibilidade de interlocução síncrona, ela questiona se o aluno já produziu o gênero, em quais situações e se a timidez é um problema. Nesse contexto, merece destaque o seu comentário sobre a realização do gênero no contexto remoto, a seguir:

hoje... na situação que nós estamos... e no ensino remoto às vezes a professora pede que você... compartilhe a sua tela no Meet... apresente daí alguma... al-algo que você pesquisou... que você... respondeu... um texto que você fez... isso chama-se apresentação oral.

Tal comentário evidencia não só o processo de adaptação pelo qual os gêneros escolares precisaram passar para se inserirem no meio digital, mas também demonstra que a concepção de apresentação oral é bastante próxima com a de seminário, uma vez que prescinde de um trabalho de pesquisa e uma produção de material de apoio.

No decorrer da VLO2, a docente procura quebrar alguns mitos do senso comum acerca da oralidade, como a concepção de que uma fala formal pública bem organizada e desenvolvida trata-se de algo puramente espontâneo ou, principalmente, de algo inato, resultado de um dom. Partindo disso, reforça a importância de uma preparação consciente do material de apoio, o que subsidiará o desenvolvimento do aluno, bem como a necessidade da participação em práticas que permitam que tais habilidades sejam gradualmente desenvolvidas, especialmente para aqueles que possuem dificuldades relacionadas à timidez.

Para a docente, o planejamento envolve dois momentos. Um deles é o conhecimento prévio, ou seja, a análise do contexto de apresentação (o público-alvo, o local, os recursos necessários etc.) e, para auxiliar os alunos, a docente expõe algumas questões que podem ser levantadas pelo próprio discente no planejamento, etapa que contempla a dimensão *discursiva* do gênero. O outro momento refere-se à preparação para a apresentação, que inclui tanto a pesquisa de fontes, buscando confiabilidade, também do âmbito da discursividade; quanto a forma de usá-las no material de apoio; a professora, inclusive, indica o padrão de citação (AUTOR, ano, página), aspecto da normatividade. Nesse momento, também indica a importância da delimitação e

do atendimento ao tempo, bem como diferencia a paráfrase da citação direta para o material de apoio, aspecto da textualidade. Ressaltamos que essa última orientação possibilita ao aluno desenvolver competências linguísticas relativas ao gerenciamento de vozes alheias, evitando práticas de plágio ou mal emprego das fontes.

Na VLO2, as orientações para o planejamento contemplam todas as dimensões do gênero, à exceção da multimodalidade, o que pode ser justificado pela natureza da etapa. Porém, considerando o possível alcance pedagógico deste artigo, recomendamos que os alunos ensaiem sua apresentação previamente, tanto para identificar possíveis aspectos de melhorias, quanto para construir mais segurança no momento de elaboração (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004).

Para a etapa de execução, a docente orienta que os alunos desenvolvam a apresentação conforme a estrutura de: introdução, explicação do plano de exposição, desenvolvimento do conteúdo, resumo e encerramento. Essa classificação, apesar de retomar, também expande e adapta o tradicional esquema de introdução-desenvolvimento-conclusão, demonstrando semelhança com o esquema proposto por Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahnd (2004). Além disso, outros aspectos são discutidos, como os meios não-linguísticos (a direção do olhar e a postura, por exemplo), de modo a predominar, nessa etapa, orientações voltadas para a textualidade e a multimodalidade.

Ocorrem, ainda, encaminhamentos relativos a outras dimensões genéricas, como manter a postura séria (discursividade), não usar gírias (normatividade), não ler os slides exclusivamente, nem andar na frente dos recursos que estiverem sendo usados (gerenciamento do material de apoio). Acerca da normatividade, reiteramos a necessidade de uma abordagem mais esclarecedora para o tratamento com a

norma-padrão em gêneros orais formais, pois apenas eliminar o uso das gírias não torna a linguagem adequada para a apresentação oral.

Na videoaula em análise, há um desalinhamento teórico entre o material de apoio didático (os *slides*) e o discurso da professora sobre uma possível distinção entre apresentação e exposição oral. Segundo a docente, esta seria a produção de gênero oral, seja ele formal ou informal, como a gravação de um conteúdo no *YouTube* ou o seminário, porém, a oscilação terminológica na fala acaba uniformizando as duas expressões. Conforme a docente:

apresentação ou exposição?... ((lê o slide))... “**exposição** oral... gênero formal ou informal... conteúdo para um canal no *YouTube*”...pode ser uma exposição oral...mas... a **apresentação** oral também pode ser “um debate...seminário...palestra”... então um debate...um seminário uma palestra...todos esses são... **apresentações** orais. (grifos nossos)

Desse modo, não se evidenciam como distintas entre si a apresentação oral e a exposição oral, revelando um certo desalinhamento entre o conteúdo produzido oralmente e o material de apoio, assim como na VLO1. Isso nos leva ao questionamento se a preparação do material de apoio é feita pelo docente ou pela equipe do programa de ensino, seja em razão do domínio das ferramentas, da alta demanda de atividades ou mesmo da padronização das videoaulas do canal.

A aula se encerra com a proposta de produção de uma apresentação oral sobre o tema “violência”, que pode ser divulgada nas redes sociais. Como na VLO1, faltam considerações sobre a avaliação, o que, como mencionamos, já era um movimento esperado em detrimento do contexto. Em linhas gerais, podemos notar uma maior aproximação dos encaminhamentos didáticos com a perspectiva sociointeracionista, ao

mobilizar recursos prévios, inserir o aluno como produtor do gênero e considerar ao menos duas das três etapas de produção de textos orais.

Por fim, a última videoaula analisada, a VLO3, também foi veiculada na plataforma *Youtube*, em agosto de 2022, inserida em um contexto de programa estadual, que contou com o apoio de emissoras locais. A VLO3 tinha como público-alvo alunos do 1º ano do Ensino Médio de um dos Estados da Região Nordeste, e o tema abordado foi o gênero seminário. Assim como o da VLO1, o estúdio da videoaula tem um teor televisivo, com um amplo espaço para deslocamento e uma tela com transmissão de *slides*.

Ao longo de toda videoaula, são reforçadas as tendências das provas de exames vestibulares, como o ENEM, de modo que, na introdução do conteúdo, o docente comenta: “vamo fazer junto essa aula de gêneros textuais... um assunto fun-da-men-tal... vai estar na sua prova... na verdade... toda prova de língua portuguesa cobra o assunto de gêneros”. Desviar o foco do seminário e enfatizar a categoria gênero pode ser uma estratégia para obter a atenção de alunos preocupados com a preparação para os exames; mas, para alunos do 1º ano do Ensino Médio, consideramos que existem outros aspectos que podem despertar o interesse sem abrir mão do enfoque.

Sobre os objetivos, segundo o docente, trata-se de estudar os gêneros textuais, especificamente o testemunho, o depoimento, o debate e o seminário, uma vez que compartilham características similares e podem causar dificuldade entre os discentes. Apesar de se observar uma relativa afinidade entre o testemunho e o depoimento, é notável a escassez de pontos de convergência entre um depoimento e um seminário, bem como entre um debate e um testemunho. Essa disparidade se estende tanto ao nível dos elementos textuais quanto dos aspectos discursivos. Assim, podemos afirmar que a principal característica partilhada entre

esses gêneros reside no fato de que se manifestam, sobretudo, por meio da oralidade. Logo, a uniformização desses padrões textuais reduz as intenções comunicativas e o contexto em que emergem.

Para iniciar a exposição, o professor aponta a concepção de texto adotada, enfatizando quase exclusivamente a coesão. Esse aspecto é reflexo de uma perspectiva tradicional do ensino de Língua Portuguesa, que supervaloriza a construção coesiva ao mesmo tempo que a esvazia (Antunes, 2007), pois a compreende como um fator de textualidade isolado dos demais. Além disso, por mais que a videoaula trate de um gênero oral, o discurso do professor é exclusivamente voltado aos textos escritos, mais especificamente, às redações escolares:

[...] vou dividir... fazer uma fofoca aqui pra vocês... só fica entre a gente... ((passa o slide))... tá... olha só... eu corrijo redação tem... mais ou menos uns... doze anos... que eu corrijo redação... mais ou menos isso... e... geralmente... eu encontro problema com coesão textual...né... tanto coesão quanto coerência.

Esses conceitos - texto, coesão e coerência - ocupam mais da metade do tempo da videoaula, o que não seria um aspecto negativo, desde que fossem relacionadas com o seminário ou, ao menos, incluíssem os gêneros orais. Adiante, o professor sustenta que os quatro gêneros textuais previamente mencionados no início da VLo3 serão abordados. No entanto, vê-se que, de fato, apenas o seminário é tratado no desdobramento da aula. Podemos inferir, de modo superficial, que a inserção desses gêneros pode estar vinculada à demanda de cumprir um currículo, em uma tentativa de incorporar os gêneros orais em uma única videoaula.

O gênero em foco, o seminário, é definido como uma “técnica eficiente de aprendizagem”, com destaque para a importância do trabalho em

grupo. A partir disso, observa-se a abordagem do seminário enquanto uma estratégia metodológica, desprezando as características do gênero. Nesse sentido, as orientações para o planejamento são voltadas, quase que exclusivamente, às questões operacionais, que seriam as etapas mediadas pelo professor (formação dos grupos, delimitação do tema e o trabalho de pesquisa). Ademais, alguns aspectos da discursividade são incluídos, como a necessidade de se manter engajado enquanto plateia, e a divisão de funções e papéis na realização do trabalho.

Apesar disso, faltam orientações que contemplem elementos centrais da textualidade, da normatividade e da multimodalidade. São apresentadas apenas as orientações supracitadas, sem encaminhamentos para a execução e a avaliação. Nesse sentido, ao compreender o seminário como uma estratégia didática, suas dimensões são desprezadas e os aspectos pedagógicos e operacionais predominam.

Quadro 3 - Etapas e dimensões contempladas nas orientações didáticas

Dimensões/Orientações	Etapas	
	Planejamento	Execução
Discursividade		
Animar o debate com novas perguntas e sínteses parciais do que foi dito		VL01
Realizar pesquisa prévia sobre o tema	VL01; VL02; VL03	
Fazer uma análise do contexto de apresentação	VL02	
Manter a postura séria		VL02
Respeitar as regras previamente estabelecidas		VL01
Escutar, atentamente, evitando repetir as ideias já expostas		VL01
Escolher a abordagem do tema	VL02	

Selecionar o conteúdo em fontes confiáveis	VL02	
Estabelecer as funções dos participantes	VL03	
Interagir com a apresentação de outros grupos	VL03	
Textualidade		
Realizar a abertura e introduzir o tema		VL01; VL02
Dar a palavra aos participantes, garantindo a distribuição equilibrada do tempo		VL01
Dar a palavra ao público para que interroge os participantes		VL01
Encerrar o debate, fazendo um balanço final		VL01
Delimitar e atender o tempo planejado	VL02	
Apresentar o plano		VL02
Expor o conteúdo com clareza		VL02
Apresentar um resumo do que foi dito		VL02
Apresentar uma conclusão		VL02
Agradecer ao público e abrir para perguntas		VL02
Normatividade		
Usar modelo de citação (Autor, Ano)	VL02	
Não utilizar gírias como “tipo assim”		VL02
Não utilizar linguagem agressiva		VL01
Questões operacionais/Materiais de apoio		
Preparar de material de apoio	VL02	
Não ler os slides, exclusivamente		VL02
Não andar na frente dos recursos que estiverem sendo usados		VL02
Formar grupos	VL03	
Escolher um tema	VL03	

Multimodalidade		
Não interromper o outro debatedor estiver com a palavra		VLo1
Observar a direção do olhar		VLo2
Adequar o tom de voz para todos ouvirem		VLo2
Evitar ficar de costas para a plateia		VLo2
Evitar apoiar as mãos na cintura ou nos bolsos ou gesticular demais		VLo2
Não bocejar ou ficar olhando o relógio		VLo2
Usar diferentes entonações		VLo2

Fonte: elaborado pelas autoras

Diante dos dados analisados, observa-se que apenas a VLo2 abrange todas as dimensões aqui elencadas como necessárias para a produção de gêneros orais. No caso da VLo1, as instruções, na verdade, consistem em descrições de diversos aspectos do gênero, principalmente relacionados à sua estrutura, sem envolver o aluno como um potencial participante de um debate regrado. É notada, assim, uma abordagem conceitualista do gênero, em que bastaria o aluno compreender a estrutura e as características do gênero para ser capaz de produzi-lo em uma situação de comunicação real.

Dentre as três videoaulas, a VLo2 pode ser identificada como a que mais se relaciona com a concepção sociointeracionista, embora apresente momentos de oscilação teórica em relação à definição do gênero e demonstre dificuldades no tratamento com a categoria da normatividade. Essa videoaula abrange todos os aspectos elencados como categorias de análise (discursividade, textualidade, normatividade, recursos de apoio/aspetos operacionais e multimodalidade) e, ao nosso ver, fornece diretrizes consistentes para o planejamento e a elaboração

de uma apresentação oral, com destaque para os aspectos relacionados à multimodalidade.

Já a VLO3 reforça aspectos negativos do tradicionalismo no ensino de Língua Portuguesa, especialmente por sua constante referência aos exames vestibulares, mesmo que abordando um gênero oral. Com isso, há momentos em que a produção textual é associada exclusivamente à escrita. O seminário, tema da videoaula, não é compreendido como um gênero em si, mas como um instrumento de avaliação. Essa concepção evidencia-se no fato de que, durante a fase de execução, as únicas dimensões do gênero consideradas são as da discursividade e das questões operacionais.

Por fim, conforme exposto, no que se refere às diretrizes para o planejamento, execução e autoavaliação de gêneros orais, observamos que nenhuma das videoaulas abrange essa última etapa, e somente a VLO2 fornece orientações para as duas primeiras. A VLO1 se concentra exclusivamente na etapa de execução, enquanto a VLO3 trata apenas de alguns aspectos do planejamento. Destacamos a ausência de orientações para a autoavaliação nos gêneros orais, que pode ser compreendida devido à falta de oportunidades para produções, especialmente quando se trata de gêneros que são predominantemente utilizados em ambientes escolares ou em contextos de participação síncrona, como é o caso da apresentação oral e do seminário.

Considerações finais

Neste trabalho, examinamos as dimensões de gênero contempladas em três videoaulas, com base na ampliação das categorias expressas por Magalhães e Silva (2021), à luz de princípios alinhados ao Interação Sociodiscursivo. Discutimos as potenciais contribuições das

videoaulas para o aprimoramento das capacidades de uso da oralidade em contextos mais formais. De modo secundário, observamos questões relativas aos recursos de apoio das videoaulas, relacionando-os ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

De modo geral, verificamos um relativo desconhecimento por parte dos docentes sobre as dimensões ensináveis dos gêneros orais, sendo estes ora definidos como uma ferramenta metodológica, ora tratados de forma desvinculada da vida social do aluno, por vezes confundindo práticas de *oral autônomo* e *oral integrado* (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Apenas uma das três videoaulas ofereceu orientações suficientes para a etapa de planejamento e execução do gênero, mas nenhuma trouxe ferramentas de avaliação ou autoavaliação explícitas para os discentes.

Essas observações possibilitam-nos retomar a problemática acerca do ensino de gêneros, o qual, como defendido, deve contemplar um conjunto de dimensões que os constituem para favorecer práticas de letramentos efetivas. Porém, observa-se que a oralidade ainda é, predominantemente, desvinculada de tais ações sistematizadas, considerada como menos complexa e, portanto, menos relevante para o ensino de língua materna, de modo que, como visto em uma das videoaulas, parece-nos constar apenas para o cumprimento de uma demanda curricular.

Com esta análise, não buscamos, de forma alguma, desacreditar o trabalho das docentes e do docente. Ressaltamos e valorizamos o esforço empreendido por profissionais que, diante de um cenário incipiente e, muitas vezes, sem suporte dos sistemas de ensino, conseguiram alcançar objetivos e contribuir para a formação de seus alunos. O que buscamos mobilizar, de fato, é a necessidade de uma formação docente - inicial e continuada - com vista para essas questões relativas aos gêneros orais, mas também para a elaboração e o domínio de TDICs. No mundo contemporâneo, os temas aqui discutidos e relacionados, como

letramento digital e ensino mediado por tecnologias, são indispensáveis para uma formação de professores, alinhada a pressupostos teóricos e, conseqüentemente, às recentes recomendações curriculares.

Nesse sentido, vale ressaltar que as TDICs, nas videoaulas analisadas, não ultrapassaram o já relativamente estabilizado em salas de aula — o uso de uma tela com transmissão de *slides*. Naturalmente, entendemos que, para muitos docentes, não havia muitas possibilidades de ultrapassar tais ferramentas, em virtude de limitações informáticas ou da demanda por letramento digital (Ribeiro; Coscarelli, 2017). Todavia, nas videoaulas descritas, há indícios de que as condições e recursos eram um pouco mais amplos, uma vez que contavam com equipe técnica especializada.

Para o ensino de gêneros orais, nenhum vídeo ou áudio foi transmitido, mesmo com a disponibilidade desta ferramenta que não somente permite um contato mediado com o gênero, como também pode mobilizar práticas de escuta e de análise linguística/semiótica, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Aliás, no crivo da análise linguística, é notável a dificuldade no trabalho com a categoria normatividade. Sabemos que a tentativa de unir o ensino de análise linguística ao ensino de gêneros ainda é um desafio para a realidade da educação básica, porém, esse parece ser ainda maior quando se trata do texto oral formal público.

Além disso, em alguns casos, é possível notar um desalinhamento teórico entre o docente e o material de apoio usado, o que indicaria uma terceirização da produção desses recursos pedagógicos por um outro profissional da equipe técnica do programa. Esse movimento, resquícios da herança tecnicista de ensino, resguarda o distanciamento do professor como agente de decisão do processo de ensino e centraliza o currículo descontextualizado.

Diante de tal cenário, os dados observados nos levam a corroborar com Moran (2000), o qual indica que o uso das TDICs - e aqui estendemos para o ensino com gêneros - nas práticas pedagógicas só alcançará seu verdadeiro potencial se estiver acompanhado de uma postura reflexiva, caso contrário, “conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial” (Moran, 2000, p. 36).

Referências

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos/PUCRS*, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>. Acesso: 10 set. 2023.

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da Criação Verbal*. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: 24 mai. 2025.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 19-38, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698>. Acesso em: 28 maio. 2023.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992-1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 23 maio. 2025.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2006. p. 131-144.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B e colaboradores. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.(orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.-F. de; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

FIOROTO, J. *O debate regrado: uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio*. 2022. 84 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2022.

FORTE-FERREIRA, E. C.; SANTOS, R. I.; NORONHA, L. Formação docente e o ensino de oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula. *Interfaces*, Guarapuava-PR, v. 13, n. 2, p. 82-101, 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7159. Acesso: 11 out. 2023.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776>. Acesso: 17 set. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de Língua Portuguesa: anos iniciais. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. Especial 03, p. e26074, 2021. Disponível em: <https://periodicoshomolog.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36349>. Acesso em: 5 set. 2023.

MAGALHÃES, T.; SILVA, M. Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes no curso de Letras - Português: reflexões sobre as dimensões abordadas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 24, n. 1, p. 055-079, 1º sem. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs). *Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-69.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 19-32.

MATENCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: ____ (orgs.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAN, J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J; MASETTO, M; BEHRENS. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-67.

MONTEIRO, M. C.; ROCHA, A. V. L. da S. A emergência de um novo gênero e a mobilização de saberes docentes em videoaulas para o ensino médio. In: PEREIRA, R. C.; ESPÍNDOLA, E.; CRISTOVÃO, V. L. (orgs). *Gêneros textuais / discursivos: conhecimentos, linguagens e culturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.p.646-665

MUSSIO, S. C. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, vol. 18 n. 3 – setembro/dezembro, 2016.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. O debate no espaço escolar objeto de ensino ou estratégia metodológica? In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. [orgs.]. *Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2013. p. 161 - 194.

PRETI D. (org) *O discurso oral culto* 2ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2).

RIBEIRO, A.; COSCARELLI, C. V. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica Editora, 2017.

ROCHA, A. V. L. da S; PEREIRA, G. P. (2021). Com a palavra, as alunas e os alunos: o seminário escolar. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. Especial 03, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36363>. Acesso em: 30 maio. 2025.

SILVA, D. W. da; SARTORI, A. T. O gênero “debate regrado” no espaço escolar. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153–178, 2016. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957>.

Acesso em: 01 out. 2023.

VIEIRA, A. R. F. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*.

Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. *Linha D'Água*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/166801>. Acesso em: 10 maio de 2023.

Recebido em: 30/05/2025

Aprovado em: 21/08/2025

Licenciado por



Experiências e propostas de ensino com artigo acadêmico: uma revisão sistemática

Teaching experiences and proposals with academic articles:
a systematic review

 Rebeca Trajano Oliveira

 Elizabeth Maria da Silva

Resumo: Neste trabalho, objetiva-se mapear objetos de ensino contemplados na exploração do gênero artigo acadêmico socializada em relatos de experiência/propostas de ensino publicados em periódicos brasileiros e identificar abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes a esse mapeamento. Trata-se de uma revisão sistemática realizada no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES. Foram mapeados 600 documentos, dos quais 11 integraram o *corpus* da pesquisa. Os resultados indicam a estrutura do gênero como objeto de ensino predominante, sinalizando indícios da abordagem de socialização acadêmica. Visibilizar tais experiências e propostas de ensino pode subsidiar professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem do gênero artigo acadêmico.

Palavras-chave: Ensino de escrita acadêmica. Letramentos acadêmicos. Objetos de ensino.

Rebeca Trajano Oliveira. Graduanda em Letras- Língua Portuguesa; UFCG; Bolsista PIBIC – CNPq. Email: rebeca.trajano@estudante.ufcg.edu.br

Elizabeth Maria da Silva. Doutora em Educação e Linguagem (UFMG). Professora (UAL/ UFCG). Email: elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br

Abstract: This study aims to map teaching objects addressed in the exploration of the academic article genre as discussed in experience reports and teaching proposals published in Brazilian journals, as well as to identify underlying approaches to teaching academic writing based on this mapping. The research consists of a systematic review conducted in Google Scholar and the CAPES Journal Portal. A total of 600 documents were mapped, 11 of which comprised the research corpus. The results indicate that the genre's structure is the predominant teaching object, suggesting traces of an academic socialization approach. Making such teaching experiences and proposals visible may provide support for teachers and students in the teaching-learning process of the academic article genre.

Keywords: Academic literacies. Academic writing instruction. Teaching objects.

Introdução

O ensino de textos pertencentes a gêneros acadêmicos ainda se apresenta como tema recorrente nos estudos linguísticos, com diferentes abordagens metodológicas em pauta. Enquanto algumas pesquisas sugerem a proficiência do ensino implícito, outras propõem o ensino explícito ou, até mesmo, uma pedagogia interativa, correlacionando as duas anteriores (Bawarshi; Reiff, 2013).

Não obstante a produtividade de cada uma dessas pedagogias de ensino de gêneros, concordamos com Fischer (2007), quando pontua que o essencial nas práticas educacionais é fornecer aos estudantes subsídios para que possam se engajar na negociação dos múltiplos discursos e sentidos que envolvem a comunidade acadêmica. Nesse sentido,

[as] aulas têm a função não de instrumentalizar os alunos, mas permitir a eles uma produção do saber e estabelecer uma base sólida para a construção contínua e eficaz de conhecimentos espe-

cíficos, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a habilidade de aprender e recriar permanentemente (Fischer, 2007, p. 48).

A escrita acadêmica enquanto uma “habilidade de recriar permanentemente” configura-se para além de características formais e da superfície linguística de gêneros textuais, embrincando-se em relações de poder e discursos específicos. A materialidade textual é regida por convenções que, embora quase nunca explicitadas, determinam o que pode ser dito, por quem, de que forma, com base em que autores etc. (Street, 2010).

Nesse contexto, a pedagogia de ensino explícito de gêneros acadêmicos mostra-se como um meio produtivo para que estudantes possam compreender um pouco mais as especificidades da escrita na cultura disciplinar (Hyland, 2004) na qual estão inseridos. Como destacado por Fiad (2011, p. 367), “alguns aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre essa escrita”, especialmente quando a reconhecem como uma das principais formas de avaliação nas comunidades disciplinares acadêmicas, por meio da produção de gêneros acadêmicos.

Essa compreensão amplia-se à medida que os estudantes percebem que suas produções escritas “continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de ‘alto risco’ na educação universitária. Se houver ‘problemas’ com a escrita, então o aluno provavelmente irá falhar” (Lillis; Scott, 2007, p. 9, tradução nossa)¹.

Diante dos vários fatores que envolvem a escrita na academia, consideramos que o ensino de textos pertencentes a gêneros acadêmicos poderia ser empreendido de forma sistemática, tendo em vista as prá-

1. No original: “[...] continue to constitute the main form of assessment and as such writing is a ‘high stakes’ activity in university education. If there are ‘problems’ with writing, then the student is likely to fail” (Lillis; Scott, 2007, p. 9).

ticas sociais específicas, e as singularidades desse processo. Ensiná-los explicitamente pode contribuir para a apropriação dos estudantes das formas de escrever que circulam em culturas disciplinares acadêmicas, bem como dos seus discursos e convenções, inserindo-os efetivamente como membros dessas culturas.

Ante a esse cenário, desenvolvemos uma pesquisa mais ampla voltada para o mapeamento de experiências e propostas de ensino de gêneros acadêmicos escritos publicadas em periódicos brasileiros, com foco na exploração de objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) e abordagens de ensino de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998). Neste artigo, apresentamos resultados relacionados à revisão sistemática (Sampaio; Mancini, 2007) sobre o ensino de artigo acadêmico.

Consideramos o artigo acadêmico para além da normatização prescrita pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), na NBR 6022:2018, que o define em uma disposição de três blocos, a saber: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais; subdividindo esses blocos em partes obrigatórias e opcionais. Entendemo-lo como um “gênero textual caleidoscópico”, nos termos de Pereira (*et al.*, 2017), perpassado por “dimensões escondidas” (Street, 2010), assim como a escrita, de forma geral, dada a nossa compreensão estar fundamentada nas lentes da abordagem dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998).

Tendo em vista a importância desse gênero discursivo na academia, como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e estudantes (Motta-Roth; Hendges, 2010); as contribuições formativas de uma pedagogia de ensino explícito de gêneros textuais (Bawarshi; Reiff, 2013); e a oportunidade de aprendizados, tanto para estudantes, quanto para professores, a partir da visibilidade dada à socialização/publicação de estratégias didáticas adotadas no ensino de textos pertencentes a gêneros, realizamos uma revisão sistemática

(Sampaio; Mancini, 2007) sobre experiências e propostas de ensino do gênero artigo acadêmico socializadas em periódicos disponíveis no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da CAPES.

Traçamos dois objetivos específicos para a nossa revisão sistemática, a saber: (1) mapear objetos de ensino contemplados em atividades relativas ao gênero artigo acadêmico socializadas em relatos de experiência/propostas de ensino publicados em periódicos brasileiros e (2) Identificar abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes às atividades relativas ao gênero artigo acadêmico mapeadas nos relatos de experiência/propostas de ensino selecionados.

Quanto à organização do presente artigo, há cinco partes, a saber: esta introdução com uma contextualização inicial da pesquisa; a fundamentação teórica, que apresenta os pressupostos teóricos adotados; a metodologia, que descreve os métodos e procedimentos utilizados; a análise que explora e discute, à luz da teoria, os dados; e, por fim, as considerações finais que sintetizam as conclusões desta pesquisa.

Fundamentação teórica

O referencial teórico utilizado como base norteadora deste estudo parte da compreensão de escrita como uma prática social e situada (Lea; Street, 1998; Street, 2003). Tal entendimento de escrita alinha-se aos Novos Estudos do Letramento (NEL) – e, neste trabalho especialmente, à vertente dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998, 2014). Essa perspectiva reconhece que a escrita, mesmo em contextos aparentemente homogêneos, é permeada por questões ideológicas, identitárias e pelas situações nas quais é demandada (Street, 2003), que revelam especificidades das culturas disciplinares nas quais se configura.

De acordo com Hyland (2004), as culturas disciplinares se estabelecem a partir de configurações específicas que as diferenciam umas das outras. Essas culturas constroem, dentro de seus campos do conhecimento, normas, convenções, objetos e métodos de pesquisa próprios. Portanto, evocam meios específicos de se relacionar com a escrita e com os pares.

Nesse cenário, os textos assumem um papel central, operando como uma espécie de “força vital” na academia (Lima; Abreu, 2017). Uma vez que esses textos estão situados no domínio de gêneros textuais específicos, tornam-se meios de socialização das práticas de escrita de dada cultura disciplinar. Tendo em vista que as culturas disciplinares configuram-se como sistemas interativos, elas determinam quais gêneros são relevantes para os seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, os gêneros codificam não apenas o conteúdo, mas *o que pode ser dito, por quem e de que forma*. Tais questões, porém, nem sempre são abertamente discutidas entre os membros da cultura disciplinar, gerando, assim, dimensões “escondidas” da escrita acadêmica (Street, 2010).

Nessa perspectiva, reconhecemos ser profícua a divulgação de relatos e/ou propostas de ensino explícito de textos pertencentes a gêneros, como meio de reduzir o seu “mistério” (Lillis, 1999) e o “alto risco” das atividades de escrita na educação universitária (Lillis; Scott, 2007). Dentre os gêneros, destacamos o artigo acadêmico, definido por Motta-Roth e Hendges (2010) como um dos principais gêneros da academia, ao lado do resumo e da resenha acadêmica. Trata-se de um texto de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com objetivo de publicar resultados de uma pesquisa sobre um tema específico de determinada área do conhecimento (Motta-Roth; Hendges, 2010).

Paiva e Duarte (2017) ratificam que o artigo acadêmico é o gênero textual mais recorrente para divulgação de conhecimento na acade-

mia, dado os seus objetivos básicos de apresentação e discussão de resultados de pesquisa, razão pela qual o focalizamos em nosso trabalho. Para tais fins, esse gênero textual concretiza-se a partir de distintas atividades de textualização e retextualização, imbricando diferentes gêneros, como o resumo, a resenha e o projeto de pesquisa, comportando-se, assim, como um caleidoscópio (Pereira *et al.*, 2017). Neste trabalho, exploramo-lo, relacionando-o ao seu ensino, a partir de dois conceitos específicos, a saber: objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) e abordagens de ensino de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998, 2014).

No tocante aos objetos de ensino, Lino de Araújo (2014) define-os como discursivos e complexos, relacionados aos saberes e práticas validados em determinada cultura. Para serem validados, tais objetos precisam, segundo a autora, atender a três princípios, a saber: (1) legitimidade: precisam fazer referência aos elementos que emanam da cultura ou que sejam validados por especialistas; (2) pertinência: precisam estar relacionados às capacidades dos alunos, bem como aos objetivos institucionais e aos processos de ensino-aprendizagem; (3) solidarização: precisam ser coerentes em função dos conhecimentos e dos objetivos visados.

No que diz respeito às abordagens de ensino, consideremos as três identificadas por Lea e Street (1998), após um estudo de campo realizado em duas universidades do Reino Unido, no qual os autores buscavam compreender como as produções escritas estavam sendo significadas. A primeira, habilidades de estudo, compreende a escrita e o letramento como uma habilidade individual e cognitiva, concentrando-se nos aspectos da superfície linguística do texto, como a gramática, a sintaxe e as suas convenções (Lea; Street, 1998, 2014). Nessa perspectiva, de acordo com Russel *et al.* (2009), o foco da escrita dos gêneros volta-se para a adequação linguística desses textos e para a

solução de “problemas” individuais de escrita por meio de procedimentos técnicos.

A segunda abordagem, socialização acadêmica, supõe que os gêneros e os discursos da academia têm estruturas relativamente estáveis. Dessa forma, tendo o estudante dominado e compreendido as regras básicas de determinado discurso acadêmico, estaria apto a reproduzi-lo sem problemas (Lea; Street, 1998, 2014). A ênfase da escrita dos gêneros, na socialização acadêmica, pauta-se, assim, na apreensão e reprodução de modelos previamente estabelecidos e validados em determinada cultura disciplinar (Russel *et al.*, 2009).

A terceira abordagem, dos letramentos acadêmicos, relaciona-se com a produção de sentido, poder e autoridade da escrita (Lea; Street, 1998, 2014). Assemelha-se à abordagem de socialização acadêmica, diferenciando-se ao considerar os processos envolvidos nos usos adequados e eficazes de letramento como complexos, dinâmicos e situados (Lea; Street, 2014, p. 479). Os gêneros, nessa abordagem, não são tratados apenas a partir de seus aspectos linguísticos ou estruturais, mas como práticas sociais que envolvem escolhas linguísticas e estruturais (Russel *et al.*, 2009). Dessa forma, não há uma desconsideração das questões linguísticas ou composicionais dos gêneros, mas a integração dessas à natureza situada da escrita.

Cabe destacar que essas três abordagens não são mutuamente exclusivas, ao contrário, sobrepõem-se (Lea; Street, 1998, 2014). Portanto, todas (e mais de uma) podem ser identificadas em qualquer contexto escolar e/ou acadêmico.

Com base nessa compreensão de escrita acadêmica como prática social e situada, bem como nas características das abordagens de ensino que estão diretamente ligadas aos objetos de ensino, analisamos, na seção de resultados, os relatos e propostas de experiência sobre o

ensino de textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico socializados em trabalhos publicados em plataformas digitais. Antes dessa análise, apresentamos, a seguir, os aspectos metodológicos da nossa pesquisa.

Metodologia

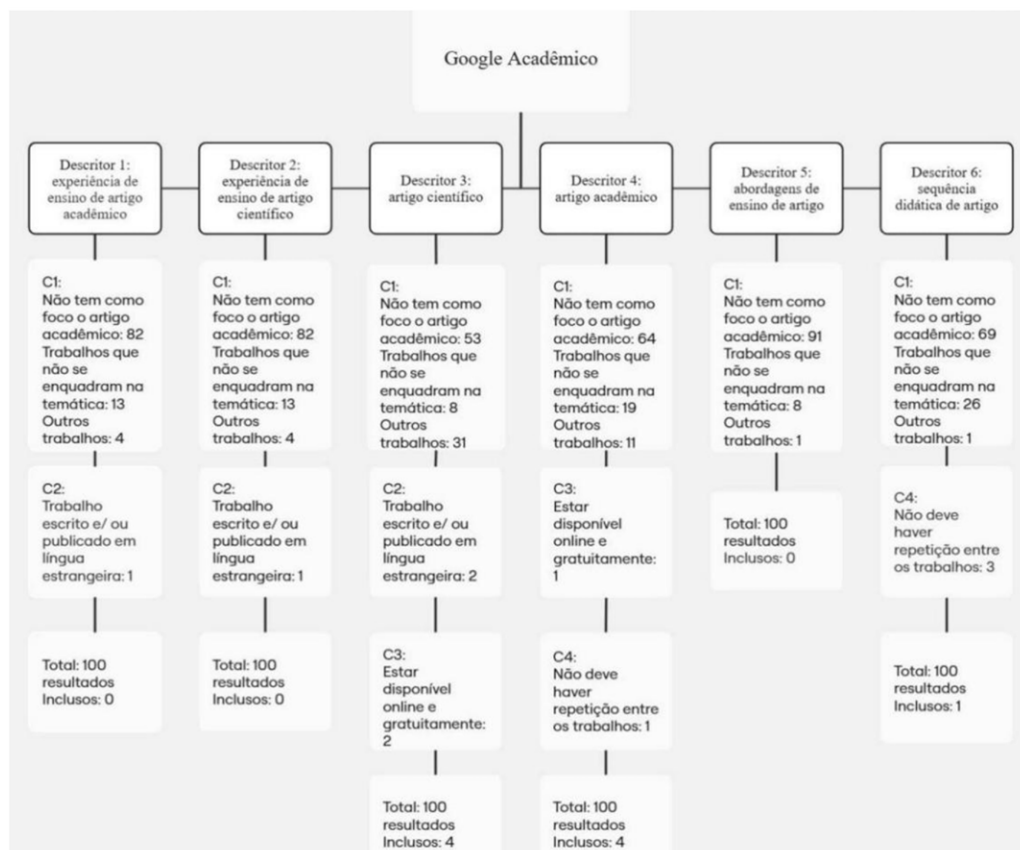
Esta pesquisa está embasada nos pressupostos da abordagem quanti-qualitativa (Souza; Kerbauy, 2017). Nessa abordagem, entende-se que o método quanti-qualitativo permite ao pesquisador uma visão mais ampla da realidade investigativa, ao usar os recursos disponíveis – quantitativos e qualitativos – como complementares, buscando atender as necessidades de sua pesquisa. Além disso, o estudo classifica-se enquanto uma revisão sistemática (Sampaio; Mancini, 2007), metodologia que consiste em resumir evidências relacionadas a estratégias de intervenção específicas, ampliando o espectro de resultados relevantes.

Para que os objetivos da pesquisa fossem atendidos, acessaram-se as duas plataformas digitais de divulgação e busca de produções científicas recorrentemente consultadas pela comunidade acadêmica, a saber: Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Em seguida, digitaram-se os seguintes descritores: “experiência de ensino de artigo acadêmico”, “experiência de ensino de artigo científico”, “artigo científico”, “artigo acadêmico” e “abordagens de ensino de artigo”. Foi obtido um número reduzido de relatos de experiência sobre o ensino de artigo acadêmico, por isso, optou-se por incluir artigos acadêmicos e sequências didáticas relativos a propostas de ensino sobre o gênero em tela.

Além disso, foram adotados 6 critérios para a seleção dos trabalhos, sendo alguns de inclusão e outros de exclusão, a saber: *inclusão*: 1) apresentação de uma experiência de ensino sobre artigo acadêmico em relatos de experiência, artigos ou sequência didática; 2) experiência

realizada/proposta em cursos de graduação brasileiros; 3) disponibilidade online e gratuita do texto. *Exclusão*: 1) resultados repetidos como garantia da objetividade da análise; 2) citações como resultado de busca (recorrentes na plataforma Google Acadêmico); 3) resultados a partir da décima primeira página para descritores que apresentassem mais de 100 resultados. Após a aplicação desses critérios, foram obtidos os seguintes resultados:

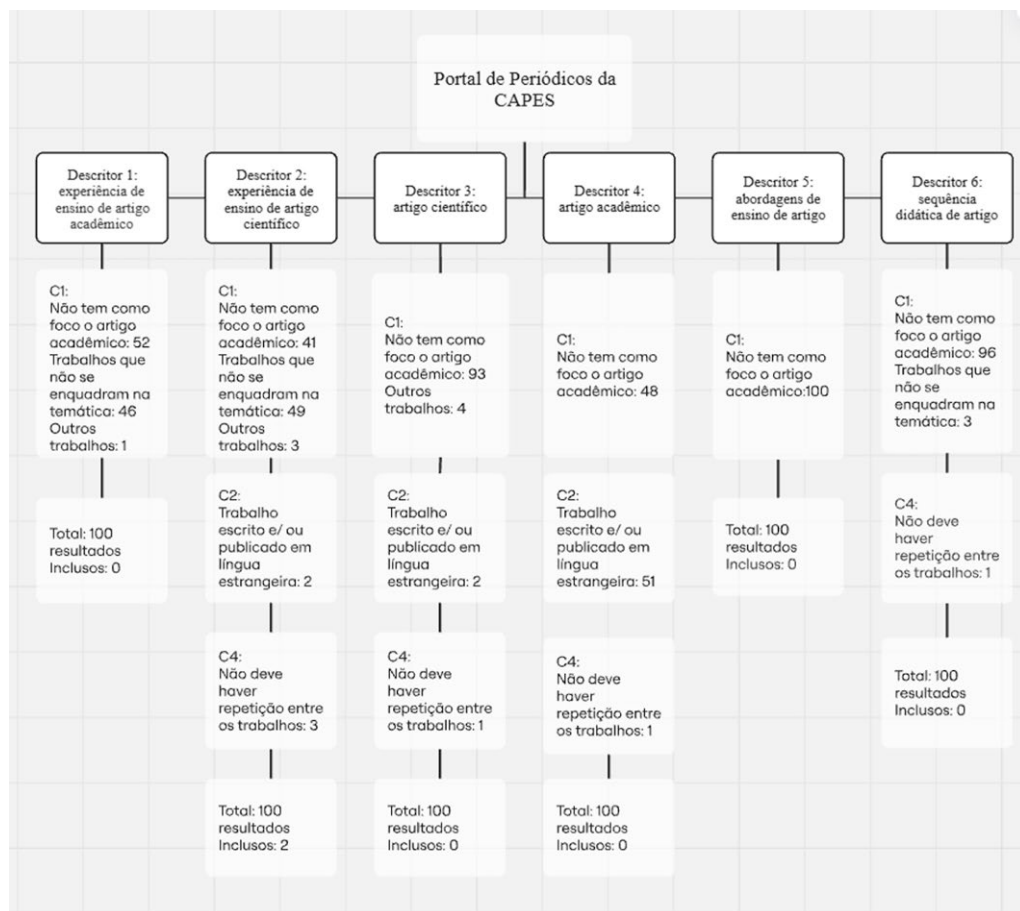
Figura 1 – Fluxograma da coleta de dados no Google Acadêmico



Fonte: adaptado de Dessbesel *et al.* (2018, p. 486)

A sistematização apresentada no Fluxograma 1 revela que, apesar de a busca realizada no Google Acadêmico ter contemplado 6 descritores, resultando em 600 documentos, apenas uma pequena parcela mostrou-se relevante para os objetivos desta pesquisa. Os descritores 3 e 4 destacaram-se, retornando, respectivamente, 3 artigos e 1 sequência didática; 3 relatos de experiência e 1 sequência didática. Já o descritor 6 apresentou apenas 1 relato de experiência. Os demais descritores não apresentaram resultados alinhados com os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos. Essa situação apresenta-se de forma distinta no segundo Fluxograma (Figura 2), referente à busca na plataforma do Portal de Periódicos da CAPES, exposto a seguir. Nessa busca, apenas o descritor 2 foi efetivo resultando em 2 artigos que estão alinhados aos objetivos de análise.

Figura 2 – Fluxograma da coleta de dados no Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: adaptado de Dessbesel *et al.* (2018, p.486)

Considerando os resultados das buscas realizadas nas plataformas em tela, apresentados nos Fluxogramas 1 e 2, o *corpus* deste trabalho estabeleceu-se com 11 documentos, quais sejam: 5 artigos acadêmicos, 4 relatos de experiência e 2 sequências didáticas, cuja caracterização é apresentada no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa

Artigo/ Relato/ Sequência didática	Onde e quando foi publica- do	Autor(es)	Quais são os objetivos da experiência/pro- posta de ensino?	Contexto de realiza- ção/proposição
A1	Lingua- gem em (Dis)curso (2015)	Bezerra	A experiência relata- da nesse artigo tinha como objetivo “de- senvolver nos alunos a consciência sobre a necessidade, os desa- fios e as dificuldades dos letramentos acadêmicos como for- ma de construção da identidade no interior de uma comunidade acadêmica.” (p. 69)	A experiência rela- tada foi realizada a partir de um trabalho final exercido na dis- ciplina de Linguística II por alunos do 5º período de um curso de Licenciatura em Letras.
A2	Delta (2017)	Pereira; Basílio; Leitão.	A experiência rela- tada, no âmbito da disciplina, objetivava fornecer aos alunos “acesso aos conheci- mentos norteadores da construção de um projeto que prevê a elaboração de per- guntas de pesquisa e objetivos, definição das asserções e/ou hipóteses, apresen- tação do aparato teórico e descrição dos procedimentos metodológicos a serem seguidos, bem como a sua carateri- zação.” (p. 672)	A experiência relata- da foi desenvolvida com os alunos de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, no perí- odo letivo 2014.1.

A3	Diálogo das Letras (2017)	Pereira; Leitão	A experiência relatada nesse artigo, no âmbito da disciplina, objetivava promover a vivência do fazer científico, contemplando os fundamentos teóricos e metodológicos que vão alicerçar o percurso da pesquisa: planejamento, execução e registro.	A experiência relatada foi desenvolvida com alunos de uma turma de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (PAELP) do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba.
A4	Diálogo das Letras (2023)	Martins; Bastos; Barreto	A experiência relatada nesse artigo visava fornecer aos estudantes subsídios para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), demandado em formato de artigo científico.	A experiência relatada foi desenvolvida em uma instituição privada de ensino em Fortaleza (CE) com alunos concluintes do curso de Letras Português-Inglês, na qual o artigo científico constaria como trabalho de conclusão de curso.
A5	Revista de Gestão e Secretariado (2023)	Pereira	A experiência relatada objetivava diminuir os obstáculos epistemológicos na produção de artigos por alunos a partir da recursividade como abordagem pedagógica.	A experiência relatada foi realizada no contexto de uma disciplina de TCC em Saúde com 60 estudantes dos cursos de Educação Física e Fisioterapia de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Vitória-ES no ano de 2021

R1	Gláuks (2016)	Silva	A experiência relatada objetivava promover o letramento acadêmico de alunos de graduação dos primeiros períodos, através da prática de produção de artigos científicos.	A experiência relatada foi desenvolvida no contexto da disciplina “LET 104 – Oficina de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos”, aplicada em alunos de primeiro e segundo períodos de diferentes cursos de graduação.
R2	Intersecções (2019)	Bueno; Diolina; Jacob	Na experiência apresentada, “O objetivo maior era já mostrar aos alunos de Pedagogia que eles podem circular na academia como leitores e autores de textos, uma vez que nossas pesquisas anteriores (BUENO, 2009; BUENO, 2014) nos mostraram que os alunos escrevem quase que exclusivamente textos a serem avaliados e que não circulam nem mesmo entre eles.” (p. 194)	A experiência relatada foi vivenciada na disciplina de Leitura e Produção de Textos II (LPT II) com alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia em uma instituição privada de ensino no interior de São Paulo.

R3	Travessias Interativas (2021)	Silva	A experiência relatada teve como objetivo fornecer aos alunos subsídios para realizarem uma pesquisa em Linguística, transformando seus resultados em um artigo acadêmico e, por fim, submetendo-o a um evento da área.	A experiência relatada foi realizada em uma turma do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade federal brasileira, na disciplina optativa – Tópicos Especiais em Língua: Gêneros Acadêmicos –, ofertada no período letivo 2020.1 (primeiro semestre do calendário civil de 2021), com carga-horária de 60 horas-aula, em contexto pandêmico e de aulas à distância.
R4	Educação em Foco (2022)	Bragiatto; Bueno	A experiência relatada foi realizada com o objetivo de fornecer subsídios para a escrita de um artigo como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) utilizando-se da plataforma WhatsApp.	A experiência relatada foi realizada buscando investigar “a potencialidade de uma plataforma possivelmente comum tanto aos professores quanto aos alunos, o WhatsApp, para ser empregada no ensino de um dos gêneros acadêmicos, artigo científico para estudantes do último ano do curso de Pedagogia, os quais deveriam produzir este gênero textual como Trabalho de Conclusão de Curso.” (p. 2)

S1	Anuário da Produção Acadêmica Docente (2008)	Pereira	Na sequência didática referida “objetivou-se apresentar uma sugestão pedagógica com um gênero da esfera científica, na tentativa de instrumentalizar os professores de Língua Portuguesa e ou Metodologia Científica e os alunos [...] com propostas pedagógicas significativas, que além de prover os alunos à maestria de uma importante prática discursiva da esfera científica, também proporcionam aos aprendizes o desenvolvimento de capacidades de linguagem que podem ser transferidas para o ensino de outros gêneros discursivos que circulam no meio acadêmico.” (p. 283-284)	A sequência didática buscava apresentar uma proposta para a leitura e produção do gênero artigo científico em cursos superiores.
S2	Revista Triângulo (2023)	Gaydeczka	A sequência didática foi desenvolvida buscando “o ensino de forma sistemática do gênero artigo acadêmico no contexto de uma disciplina de escrita para cursos de engenharia.” (p. 296)	A sequência didática apresentada foi desenvolvida com base na escrita de textos na educação superior no âmbito de cursos de engenharia de uma instituição de ensino superior pública em Minas Gerais, Brasil.

Fonte: produção das autoras (2025)

Após a constituição e a caracterização do *corpus* da pesquisa, foi empreendida uma leitura atenta dos textos selecionados, visando atender aos objetivos da pesquisa, conforme evidenciamos na seção a seguir.

Resultados

Feita a sistematização dos artigos acadêmicos, relatos de experiência e sequências didáticas selecionados, buscamos atender aos objetivos deste trabalho, já sinalizados na introdução: mapear objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) e identificar abordagens de ensino de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998, 2014) que estão subjacentes às experiências/propostas de ensino de textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico.

Tendo em vista a indissociação entre os conceitos de objetos de ensino e abordagens de ensino de escrita acadêmica, construímos as categorias de análise considerando essa interrelação: (1) artigo acadêmico com foco estrutural e linguístico: socialização acadêmica associada às habilidades de estudo; (2) artigo acadêmico com foco estrutural, linguístico e nas relações de poder: socialização acadêmica associada às habilidades de estudo e aos letramentos acadêmicos; (3) artigo acadêmico com foco estrutural: socialização acadêmica; (4) artigo acadêmico com foco estrutural e nas relações de poder: socialização acadêmica associada aos letramentos acadêmicos. A construção dessas categorias evidencia que os objetos de ensino mais recorrentes nos textos analisados diziam respeito à estrutura composicional do artigo acadêmico. Logo, a abordagem mais recorrente entre os textos selecionados foi a socialização acadêmica, seja como a única abordagem a subsidiar o trabalho com o gênero artigo acadêmico, seja associada a outras abordagens. Por limitações de espaço nesta publicação, exploramos neste artigo exemplos representativos das duas primeiras categorias.

Artigo acadêmico com foco estrutural e linguístico: socialização acadêmica associada às habilidades de estudo

A presente categoria analítica inclui três textos: dois artigos acadêmicos e um relato de experiência. A seguir, apresentamos exemplos desses textos para ilustrarmos a correlação entre as abordagens socialização acadêmica e habilidades de estudo.

De forma geral, R4, A4 e A5 têm como objetivos pedagógicos fornecer subsídios e diminuir obstáculos epistemológicos *na* e *para* a produção do gênero artigo acadêmico, conforme sinalizado no Quadro 1. Esses subsídios apresentam-se ao longo de R4 refletidos nos objetos de ensino e na metodologia adotada pelos professores/autores; e em A4 e A5, como critérios de avaliação utilizados na correção dos artigos (ou em partes deles), frutos de experiências didáticas.

A interrelação entre as abordagens não ocorre, em um primeiro momento, de forma totalmente explícita nos textos. Porém, ao longo de seu estudo, podemos inferi-las a partir de um conjunto de informações neles apresentadas e, assim, correlacioná-las. Dessa forma, analisamos em um primeiro momento trechos de R4, A4 e A5 que ilustram a abordagem de socialização acadêmica:

Depois de apresentados os títulos de cada uma das seções [do artigo] no módulo passado, no terceiro dia houve uma apresentação do módulo 2, com as características de cada uma das seções presentes em um artigo. Tais características foram construídas com base nas obras de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005); Bueno, Silva e Pereira (2014); Bueno, Feitoza e Moretto (2016); e Bueno, Diolina e Jacob (2018, 2019). Assim, **foram apresentados aos alunos elementos do que é canônico nas seções de um artigo, especificamente: resu-**

mo, introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e conclusão (R4, 2022, p. 9 grifo nosso).

Além da produção de um texto com dificuldades estruturais, há problemas no próprio processo de organização da escrita. O gênero discursivo a que esse texto pertence segue uma arquitetura, por assim dizer, historicamente definida e estruturada segundo indicadores específicos, como os expostos no Quadro 1. Contudo, quando se analisam os primeiros envios das introduções, percebe-se certa dificuldade em colocar isso em funcionamento na prática da escrita acadêmica (A4, 2023, p. 11, grifo nosso).

Em relação à formatação do artigo científico, conforme as normas da ABNT e a construção das referências, a melhoria foi progressiva. Isso se deve ao fato de que essas ações foram realizadas após a qualificação dos artigos científicos em relação aos conteúdos desenvolvidos com base nas orientações definidas (A5, 2023, p. 4986, grifo nosso).

A abordagem de socialização acadêmica apresenta-se de forma recorrente nos três trechos expostos. O primeiro trecho, dedicado à metodologia de ensino, e os dois trechos subsequentes, focados nas avaliações dos artigos (ou parte deles), revelam uma preocupação dos professores/autores para com a “arquitetura textual do gênero”. Tal ênfase demonstra a relevância que esse objeto de ensino possui nas experiências em questão.

Já a abordagem das habilidades de estudo mostra-se de forma mais tímida nos artigos, nos quais o foco dado aos aspectos linguísticos volta-se principalmente para uma correção posterior à escrita. Como podemos observar nos excertos de A4, expostos a seguir, retirados de uma tabela que sintetiza os resultados de análise das introduções enviadas pelos estudantes. Os professores/autores subdividem essa análise em duas partes principais: o primeiro envio da introdução pelos

estudantes e o segundo envio, realizado após as correções feitas na versão original:

Item 1 [Existe uma contextualização do tema, utilizando léxico adequado ao gênero e à área do conhecimento?] Envio 2 [aluno 1] Sim, com **utilização precária do léxico**.

Item 2 [Apresenta os objetivos da pesquisa?] Envio 1 [aluna 2] Sim, mas **o verbo selecionado não é adequado** (mostrar). (A4, 2023, p. 10, grifo nosso).

Nesses exemplos, a utilização do léxico é focalizada em dois itens de correção, de cinco no total. Tal ênfase demonstra a importância dada a esse aspecto na produção escrita do artigo pelos professores/autores, embora não tenha recebido o mesmo foco ao longo da produção escrita dos trabalhos, como pode ser percebido durante a fase de escrita do gênero, que focaliza especialmente a estrutura composicional do artigo acadêmico.

O tratamento desse objeto de ensino concretiza-se de forma distinta em R4, no qual os professores/autores determinam um módulo (unidade de estudo) voltado apenas para o (re)conhecimento de organizadores textuais como elementos essenciais na escrita do artigo acadêmico, como podemos conferir no excerto a seguir:

No módulo 6 e sétimo dia, o foco foi nos organizadores textuais. Uma das características que faz um texto ser coeso é possuir uma boa conexão entre seus elementos linguísticos, cumprindo com a missão de manter a relação entre as ideias mais relevantes do texto. [...] Ao longo do dia, foram apresentados diversos conectivos e seus significados, como: contradição, conclusão, justificção ou explicação, comparação, adição, temporalidade, causalidade e condicionalidade (R4, 2022, p. 10).

Nesse excerto, podemos relacionar o foco dado aos organizadores textuais à abordagem das habilidades de estudo, uma vez que essa abordagem compreende esses elementos como centrais no processo de escrita esperada/legitimada academicamente (Lea; Street, 1998).

Alguns trechos de A4, A5 e R4 ilustram uma relação mais próxima entre essas abordagens, em que os professores/autores relacionam os aspectos linguísticos aos aspectos composicionais do gênero, como podemos conferir no trecho de A4, a seguir:

Na medida em que a estruturação da própria introdução é um obstáculo para os alunos, não surpreende o fato de que eles demonstram algum grau de dificuldade em apresentar a estrutura mínima do TCC já no primeiro envio. Porém, apenas a Aluna 2 não conseguiu finalizar a introdução, especificando as demais partes que iria compor o artigo científico como TCC, no segundo envio. Assim como nesse caso, foi possível identificar que, embora o Aluno 1 tenha grande dificuldade com a metalinguagem de sua área de conhecimento, ele conseguiu atender minimamente aos outros itens. **A Aluna 2 também apresentou dificuldade com o estilo de escrita, mas conseguiu explicitar os objetivos da pesquisa sem grandes percalços** e se saiu melhor do que os outros dois ao delimitar os procedimentos na metodologia. Enquanto isso, **o Aluno 3 não apresenta grandes dificuldades com a escolha vocabular, mas não mobilizou adequadamente o referencial teórico ou a metodologia** (A4, 2023, p. 13, grifo nosso).

Nesse exemplo, podemos perceber um paralelo traçado pelos professores/autores entre os pontos fortes e de melhorias nos trabalhos avaliados, relacionando diretamente aspectos linguísticos, como o estilo de escrita do gênero e a escolha vocabular adequada para tal, com os aspectos formais da composição da introdução.

Assim, os exemplos apresentados nesta subseção evidenciam a coexistência das abordagens de socialização acadêmica e habilidades de

estudo, destacando a importância tanto das regras estruturais quanto dos aspectos linguísticos na produção do artigo acadêmico.

Artigo acadêmico com foco estrutural, linguístico e nas relações de poder: socialização acadêmica associada às habilidades de estudo e aos letramentos acadêmicos

A associação frequente dessas abordagens mencionadas no título da presente subseção ratifica a afirmação de Lea e Street (1998) de que não são mutuamente exclusivas, mas podem configurarem-se juntas em uma mesma situação de ensino. Essa interrelação evidencia-se ao longo dos artigos, relatos e sequências didáticas desta categoria, conforme o foco adotado pelos professores/autores. Esta categoria é a mais abrangente, incluindo dois artigos, dois relatos de experiência e duas sequências didáticas. Para ilustração, utilizamos exemplos provenientes de A2, A3, R2, R3, S1 e S2.

A articulação dessas abordagens traz ao processo de ensino-aprendizagem um olhar mais amplo para a escrita acadêmica, especificamente para o artigo acadêmico, ao considerar não apenas seus aspectos linguísticos e estruturais, mas também as relações de poder que o perpassam. A partir disso, os professores/autores situam esse gênero em modos de escrever e em comunidades específicas (Motta-Roth; Hedges, 2010).

Nos seis trabalhos que constituem esta categoria analítica, objetivava-se, de modo geral, o fornecimento e a promoção de conhecimentos *do e para o* fazer científico que proporcionassem aos estudantes reconhecerem e se integrarem às práticas de escrita da academia.

Para isso, faz-se produtivo situar os alunos em uma visão holística do gênero, como é sugerido pela professora/autora de S1, no trecho exposto a seguir:

serão realizadas atividades que visam ao levantamento de hipóteses das representações do produtor sobre o contexto de produção, o que levará a turma a realizar: pesquisa bibliográfica para obter informações sobre a “caminhada” sócio-histórica desse gênero, ou seja, como era a sociedade que o engendrou; [...] **a definição do suporte que faz o gênero circular na atualidade; definição do lugar de circulação do produto final; a explicitação da finalidade colocada para a produção de texto desse gênero; o valor social do construto sócio-histórico “artigo científico”; a imagem social que o produtor tem a respeito do destinatário do texto** (S1, 2008, p. 281, grifo nosso).

E experienciado pela professora autora de R3, conforme trecho a seguir:

Haja vista que parte deles era recém-ingresso em Letras, considerei ainda mais oportuno **iniciar a disciplina** [TEL Gêneros Acadêmicos] **discutindo brevemente o que é pesquisa acadêmica e como é que se faz, situando-a como um dos pilares da universidade**, a fim de que pudessem, aos poucos, ser introduzidos no universo acadêmico, **marcado por tantas convenções, normas, discursos e práticas específicos**. Para tanto, delimitei dois objetivos pedagógicos: (1) **Discutir noções básicas de pesquisa acadêmica**: objeto de pesquisa, problemática, objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos; e (2) **Discutir modos de desenvolver pesquisas acadêmicas em Linguística** (R3, 2021, p. 111, grifo nosso).

Nesses trechos, as professoras/autoras traçam um cenário, situando seus alunos, de forma que reconheçam, da forma mais ampla para a mais específica, que o artigo acadêmico é fruto de um trabalho de pesquisa e possui finalidades específicas. Dessa forma, trazem como objetos de ensino o contexto sócio-histórico de circulação do gênero, suas

convenções e normas de escrita. Esse mesmo movimento é realizado nos outros textos integrantes desta categoria, mostrando-nos a relevância do reconhecimento do artigo no contexto em que é demandado, o que nos leva à inferência da abordagem dos letramentos acadêmicos.

Tendo situado o artigo acadêmico para seus alunos, os professores/ autores estimulam aqueles a um processo de apropriação de “*como escrever esse gênero?*”. Para isso, os estudantes precisarão percorrer um caminho de (re)conhecimento dos contextos de demanda do artigo acadêmico, além de aspectos estruturais e linguísticos. Podemos conferir isso no excerto de A3, exposto a seguir, quando as professoras/ autoras sinalizam algumas correções realizadas em artigos provenientes da experiência relatada:

Na primeira versão do exemplo 01, inicialmente, por meio da avaliação resolutiva, **sugerimos que a aluna substituiu o termo “observância” por “análise”**. Em seguida, utilizando-nos da avaliação indicativa, destacamos a necessidade da explicitação do livro didático a ser utilizado. E, finalmente, por intermédio da avaliação interativa, **tecemos breves comentários acerca de três aspectos: a escolha inadequada do vocábulo “transmissão”; o momento de elaboração do elemento resumo, concebendo-a como uma produção feita depois e não antes do processo de construção do artigo; e a necessidade de apresentação dos resultados na constituição do plano geral do referido elemento** (A3, 2017, p. 72-73, grifo nosso).

Nesse trecho, podemos inferir a abordagem das habilidades de estudo nas partes em que as professoras/autoras sugerem alterações vocabulares, guiando a estudante para uma escrita mais aproximada do que se espera do gênero. A abordagem de socialização acadêmica também pode ser inferida com base nas sinalizações de construção escrita do gênero e de constituição de um “plano geral” de escrita.

De forma semelhante, são realizadas as análises dos artigos frutos da experiência didática em A2, em que a abordagem das habilidades de estudo passa para um segundo plano, mas a abordagem de socialização acadêmica evidencia-se a partir do foco dado às questões posicionais do *abstract* (elemento pré-textual, de acordo com a ABNT NBR 6022: 2018), como podemos conferir no trecho a seguir:

O exemplo 1, anterior, trata-se do parágrafo final do resumo indicativo que abre o artigo de APAELP 04. **Embora seja constitutivo do abstract, o trecho caracteriza-se pela sumarização dos resultados principais da pesquisa.** O primeiro centra-se na constatação de que as atividades inferenciais são predominantes no LD investigado; e o segundo, na descoberta de que existe íntima relação entre inferencialidade e gênero textual abordado. **Esses resultados são expostos de forma objetiva, destituída de posicionamento crítico explícito** (A2, 2017, p. 684, grifo nosso).

Um aspecto levantado nesse trecho, que remete à abordagem dos letramentos acadêmicos – o posicionamento do autor na escrita –, também se apresenta como relevante para o ensino em S2, quando a professora/autora sugere a discussão de pessoalidade e impessoalidade no trabalho com as questões de linguagem e estilo, como podemos conferir no exemplo a seguir:

Sobre a pessoalidade e impessoalidade: Discutir questões relacionadas à pessoa do discurso. Qual a diferença entre linguagem pessoal e impessoal? O que é o efeito de subjetividade e objetividade? Qual a importância do “eu” mostrado e do ocultado e que efeitos de sentido no texto? (S2, 2023, p. 294).

Todos esses elementos contemplados nas perguntas expostas remontam a uma visão ampla do artigo acadêmico enquanto gênero de grande

importância na academia (Motta-Roth; Hendges, 2010) e se apresentam de forma semelhante nos textos contemplados nesta categoria.

Em R2, a análise dos textos produzidos pelos alunos de pedagogia, matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Textos II (LPT II), revelou uma “diminuição dos problemas”, após a aplicação de uma sequência didática que contemplou os aspectos anteriormente mencionados. Dessa forma,

vemos que nos três níveis (contexto, aspectos discursivos e aspectos linguístico-discursivos) **houve um avanço dos alunos, com a diminuição dos problemas**. No contexto de produção, de 6 foram para 2 com questões ainda a serem trabalhadas; na estrutura, de 8 para 3; nos aspectos linguístico discursivos de 8 para 4 [...] **Assim, no conjunto, 8 artigos melhoraram após o desenvolvimento da sequência didática, principalmente, em relação ao contexto, à estrutura e à linguagem empregada** (R2, 2019, p. 199- 200, grifo nosso).

Assim como em R2, todos os textos que apresentam uma experiência didática, nesta seção, sugerem a proficiência desse modo de trabalho com o gênero artigo acadêmico por meio da correlação das três abordagens de ensino de escrita acadêmica exploradas por Lea e Street (1998, 2014).

Considerações finais

Neste artigo, compartilhamos uma revisão sistemática de artigos acadêmicos, relatos de experiência e sequências didáticas relacionados a propostas e experiências de ensino de textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico. Tínhamos como foco o mapeamento de objetos de ensino (Lino de Araújo, 2014) e abordagens de ensino de escrita

acadêmica (Lea; Street, 1998, 2014) subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem desse gênero.

Ao analisarmos os textos selecionados, percebemos, na construção das categorias analíticas, a predominância do objeto de ensino estrutura composicional do artigo acadêmico. Logo, a abordagem mais recorrente entre os textos selecionados foi a socialização acadêmica, seja como a única abordagem a subsidiar o trabalho com o gênero artigo acadêmico, seja associada a outras abordagens (mais recorrente nos dados). A recorrência de tal correlação ratifica o que foi defendido por Lea e Street (1998), de que as abordagens não são mutuamente exclusivas, mas dialogam entre si.

Em todo caso, observamos que o foco principal é o trabalho com a estrutura textual dos artigos acadêmicos. Provavelmente, pode ser fruto da importância que, por vezes, ainda é atribuída, no ensino dos gêneros textuais, à forma do texto, como algo homogêneo e universal, passível de concretização em quaisquer contextos comunicativos. Mesmo que o ensino de escrita acadêmica não se totalize no estudo da estrutura dos gêneros, sua explicitação é relevante para a socialização acadêmica dos estudantes com as formas de escrever academicamente (Lea; Street, 1998). No entanto, entendemos que as outras dimensões da escrita precisam (continuar a) ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem de textos pertencentes aos mais variados gêneros.

Consideramos este trabalho de revisão sistemática relevante na medida em que dá visibilidade a propostas e experiências com o artigo acadêmico, podendo, assim, subsidiar professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem desse gênero. Além disso, esta investigação contribui para que reflitamos um pouco sobre o que e como ensinamos, quando trabalhamos determinados gêneros acadêmicos, mas sob um olhar situado e específico, o das abordagens de ensino

de escrita acadêmica (Lea; Street, 1998), as quais vêm sendo, gradativamente, visibilizadas em publicações brasileiras. Ademais, a metodologia de revisão sistemática contribui para a compilação de dados, no caso desta pesquisa, de propostas e experiências de ensino sobre o artigo acadêmico, as quais estão dispersas em plataformas digitais.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022*: Informação e documentação: Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. Apresentação. Rio de Janeiro, p. 8, 2018.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. p. 213-227.

DESSBESEL, R. S.; SILVA, S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H8Xgjb6gWX8cVgfMm5nBJGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 abr. 2025.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em 20 jan. 2025

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 341f – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em 14 out. 2023.

HYLAND, K. Disciplinary cultures, texts and interactions. In: HYLAND, K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. The University of Michigan Press, Michigan, 2004. p. 1-14.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em 06 abr. 2024.

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. John Benjamins, Amsterdam, 1999. p. 127-140.

2007. LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4.1, p. 5-32, Disponível em <https://oro.open.ac.uk/17057/>. Acesso em 24 abr. 2025.

LIMA, M. V. B.; ABREU, N. O. Letramento Acadêmico: Análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 09-25, 2017. Disponível em Letramento acadêmico: análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico | Batista Lima | Entrepalavras. Acesso em 25 jan. 2025.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, F. J. Q. (org.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAIVA, J. O.; DUARTE, A. L. M. Uma análise do artigo acadêmico experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de alunos iniciantes do curso de Letras. *Mosaico*, São José do Rio Preto, v. 16, n. 1,

p. 373-402, 2017. Disponível em <https://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/view/430>. Acesso em 25 jan. 2025.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n.3, p. 663-695, 2017. Disponível em SciELO Brasil - Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. Acesso em 30 jan. 2025.

RUSSEL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; SREET, B; DONAHUE, T. Exploring Notions of Genre In: “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a Changing World*. Perspectives on Writing. WAC Clearinghouse/Parlor Press, Colorado, p. 459- 491, 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/42797519_Exploring_notions_of_genre_in_'academic_literacies'_and_'writing_across_the_curriculum'_Approaches_across_countries_and_contexts. Acesso em 09 abr. 2025.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M.T. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 31 mai. 2024.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível e: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em 13 abr. 2025.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Referências dos trabalhos analisados

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, 2015. Disponível em SciELO Brasil - LETRAMENTOS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO LETRAMENTOS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO. Acesso em 30 jan. 2025.

BRAGIATTO, G. A.; BUENO, L. Sequência didática de artigo científico no whatsapp: contribuições ao letramento acadêmico. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-18, 2022. Disponível em: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ARTIGO CIENTÍFICO NO WHATSAPP | Educação em Foco. Acesso em 30 jan. 2025.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Letramento Acadêmico, Sequência Didática e Artigo Científico: uma proposta para o ensino superior. *Intersecções*, v. 27, p. 189-205, 2019. Disponível em LETRAMENTO ACADÊMICO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ARTIGO CIENTÍFICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO SUPERIOR | Revista Intersecções. Acesso em 30 jan. 2025

GAYDECZKA, B. Multiletramentos no ensino superior em engenharias: sequência didática para escrita de artigo acadêmico. *Revista Triângulo*, v. 16, p. 280- 298, 2023. Disponível em (PDF) Multiletramentos no ensino superior em engenharias: sequência didática para escrita de artigo acadêmico. Acesso em 30 jan. 2025.

MARTINS, A. R. D.; BASTOS, R. L. G.; BARRETO, P. J. P. Os desafios no letramento acadêmico de alunos de Letras de uma faculdade particular de Fortaleza na escrita da introdução no gênero artigo científico como TCC. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 12, p. 1-19, 2023. Disponível em (PDF) Os desafios no letramento acadêmico de alunos de Letras de uma faculdade particular de Fortaleza na escrita da introdução no gênero artigo científico como TCC. Acesso em 30 jan. 2025.

PEREIRA, O. A. Seqüência didática: uma proposta de aula com o gênero discursivo artigo científico. *Anuário da Produção Docente*, v. 2, p. 269-284, 2008. Disponível em v.2, n.3, 2008-269-284.pdf. Acesso em 30 jan. 2025.

PEREIRA, R. A escrita acadêmica e a formação de pesquisadores: superando os obstáculos epistemológicos na produção de um artigo científico. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 14, n.4, p.4973-4992, 2023. Disponível em A escrita acadêmica e a formação de pesquisadores: superando os obstáculos epistemológicos na produção de um artigo científico | Revista de Gestão e Secretariado. Acesso em 30 jan. 2025.

PEREIRA, R. C. M.; BASÍLIO, R.; LEITÃO, P. D. V. Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n.3, p. 663-695, 2017. Disponível em SciELO Brasil - Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico Artigo científico: um gênero textual caleidoscópico. Acesso em 30 jan. 2025.

PEREIRA, R. C. M.; LEITÃO, P. D. V. Mediação formativa na prática de elaboração de artigos científicos. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 63-88, 2017. Disponível em (PDF) Mediação formativa na prática de elaboração de artigos científicos. Acesso em 30 jan. 2025.

SILVA, A. Uma Proposta De Trabalho Com O Gênero Artigo Acadêmico Para Promover O Letramento Acadêmico. *Gláuks*, v. 16, p. 251- 260, 2016. Disponível em Uma proposta de trabalho com o gênero artigo acadêmico para promover o letramento acadêmico. Acesso em 30. jan. 2025.

SILVA, E. M. Abordagem didática do artigo acadêmico em um curso de letras: diálogo entre a sociorretórica e os letramentos acadêmicos. *Travessias Interativas*, São Cristóvão, v. 11, n. 24, p. 104-124, 2021. Disponível em ABORDAGEM DIDÁTICA DO ARTIGO ACADÊMICO EM UM CURSO DE LETRAS: DIÁLOGO ENTRE A SOCIORRETÓRICA E OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS | Travessias Interativas. Acesso em 30 jan. 2025.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Brasil. Agradecemos ao CNPq pelo financiamento do projeto.

Recebido em: 02/05/2025

Aprovado em: 06/08/2025

Licenciado por



Dispositivos para la formación de docentes que enseñen a Leer y Escribir para Conocer (LEC), con andamiajes y modelizaciones didácticamente fundados

Dispositivos para a formação de docentes que ensinam a Ler e Escrever para Conhecer (LEC), com andaimes e modelagens didaticamente fundamentados

 Lorena Bassa

 Mercedes De Los Santos

 Estela Ines Moyano

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura Residencia II en Lengua y Literatura del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En particular, se plantea una ponderación de los aportes y limitaciones de los dispositivos de la demostración crítica y la microclase (Davini, 2015; Anijo-

Lorena Bassa. Mag. en Procesos educativos mediados por tecnologías (UNC). Investigadora docente Adjunta (UNGS). Email: mbassa@campus.ungs.edu.ar

Mercedes De Los Santos. Dip. en Cs. Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Investigadora docente JTP (UNGS). Email: mdelossa@campus.ungs.edu.ar

Estela Ines Moyano. Doctora en Lingüística. Directora de diversos proyectos de investigación y formadora de docentes e investigadores en UNGS, UFLO y UNaB. Email: estelaimoyano@gmail.com

vich, 2012) en la formación docente en la propuesta Leer y Escribir para Conocer (LEC, X, 2013). Para realizar este análisis, hemos diseñado dos instancias de registro y reflexión metadidáctica de los docentes en formación sobre estas experiencias. En suma, entendemos que ambos dispositivos aportan complementariamente a la formación docente basada en una propuesta clara y fundamentada como LEC, con sustento teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros significativos en la construcción de conocimientos escolares.

Palabras clave: demostración crítica; didáctica de la lectura y escritura. Dispositivo; formación docente; Leer y Escribir para Conocer (LEC); microclase.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a implementação de dois dispositivos de formação de professores no ensino da leitura e da escrita na disciplina Residência II em Língua e Literatura da Cátedra Universitária de Ensino Superior em Língua e Literatura pertencente à Universidade Nacional General Sarmiento (UNGS). Em particular, na proposta Ler e Escrever para Conhecer (LEC, X, 2013), propõe-se uma ponderação das contribuições e limitações dos dispositivos de demonstração crítica e microclasse (Davini, 2015, Anijovich, 2012) na formação de professores. Para realizar esta análise, desenhamos duas instâncias de registro e reflexão metadidática para professores em formação sobre estas experiências. Em suma, entendemos que ambas as ferramentas contribuem de forma complementar para a formação de professores pautada em uma abordagem clara e fundamentada como a LEC, com suporte teórico e metodológico para o ensino da leitura e da escrita em gêneros significativos para a construção do conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: demonstração crítica; didática da leitura e da escrita; dispositivo; formação docente; Ler e Escrever para Conhecer (LEC); microaula.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). En particular, se trata de una experiencia que propone el trabajo con dos de esos dispositivos, la *demonstración crítica* y la *microclase* (Davini, 2015; Anijovich, 2012), con el fin de modelar las prácticas que, como practicantes, los estudiantes deben desarrollar en el marco de la asignatura.

Residencia II en Lengua y Literatura es una asignatura correspondiente al tramo final del plan de estudios del Profesorado de la UNGS. Forma parte del trayecto pedagógico y, junto con *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, integra las didácticas específicas. Se dicta desde el año 2017 y constituye el espacio donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes en escuelas secundarias de la Región Educativa IX (Prov. de Buenos Aires), área cercana a la Universidad. Durante las prácticas, cada pareja pedagógica de estudiantes es acompañada por un docente orientador, quien guía el proceso formativo que abarca un período de observación de clases del profesor/a co-formador/a, el diseño de una secuencia didáctica, su implementación en el aula y su posterior evaluación. De la carga horaria total asignada a la asignatura, 94 horas están destinadas a las prácticas en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje.

Marco teórico

Marco normativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires, Argentina, determinan para esa asignatura la formación de ciudadanos “como sujetos de prácticas sociales del lenguaje”, haciendo hincapié en desarrollar el uso reflexivo, crítico, del lenguaje, a fin de “construir conocimiento sobre él” (DGCyE, 2007, p. 353). Estos documentos evidencian la necesidad de plantear una formación docente en línea con esta perspectiva de lenguaje en uso, que tiene como unidad de análisis el texto o el discurso, y que requiere de un enfoque teórico metodológico que la sustente.

Estos lineamientos dialogan sustancialmente con un posicionamiento desarrollado e investigado desde hace poco más de dos décadas (Moyano, 2007, 2013), que demanda un trabajo de aprendizaje de las características de los diferentes géneros discursivos que los estudiantes tienen que abordar en la escuela secundaria, con lenguaje diferente del propio del sentido común.

Esta propuesta se funda en una educación lingüística a partir de la cual se busca promover la inclusión social (Moyano, 2013). De ahí, su relevancia en la formación de docentes de Lengua y Literatura, que sin esta necesaria reflexión sobre el lenguaje no pueden orientar a sus estudiantes en la conciencia genérica y metalingüística necesaria para leer y escribir en distintos contextos. De este modo, se busca que los estudiantes aprendan a comprender y producir diversidad de géneros necesarios para la construcción de conocimiento escolar como para la vida ciudadana.

En relación con la formación ciudadana, se delimitan tres campos que consideramos relevantes en la escuela secundaria argentina: la Educación Sexual Integral (ESI), la formación en derechos humanos (DDHH) y la Educación Ambiental Integral (EAI). Estos tres campos son abordados en procesos de investigación¹ y en experiencias de formación docente.

La importancia de estos tres campos queda plasmada en normativas que los establecen como contenidos transversales clave para una educación democrática. En 2006, la Ley 26.150 incorporó al currículum la Educación Sexual Integral (ESI) como contenido transversal obligatorio (Morgade, 2011). Ese mismo año, la Ley de Educación Nacional 26.206 dispuso la incorporación de la enseñanza de los Derechos Humanos en la secundaria. Más recientemente, en 2021, la Ley 27.621 definió la Educación Ambiental Integral (EAI) como un proceso educativo permanente, orientado a formar una conciencia ambiental.

Leer y Escribir para Conocer

Como opción didáctica, se adopta la propuesta denominada *Leer y Escribir para Conocer* (LEC) de Estela Moyano (2007, 2013) que procura enseñar las características de los diferentes géneros que los estudiantes tienen que abordar en la escuela secundaria así como de un lenguaje diferente del propio del sentido común, que es adoptado por las disciplinas científicas, los medios de comunicación y la políti-

1. Esta investigación se enmarca en diversos proyectos de investigación radicados en el Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS. Los más recientes son el actual “Enseñanza de la lectura y la escritura de textos orientados a la formación ciudadana en el nivel secundario: descripción de géneros y desarrollo de estrategias didácticas” (2025-2027) y el precedente “La enseñanza de géneros discursivos de estudio y de formación ciudadana mediada por tecnologías digitales: reconfiguraciones de una propuesta didáctica en las residencias de formación de docentes” (2022 -2024), dirigidos por Estela Moyano y codirigidos por Lorena Bassa.

ca. Este aprendizaje los preparará tanto para la construcción de conocimiento escolar como para la vida ciudadana. En relación con la formación ciudadana, es que a la luz de esta propuesta sea pertinente el trabajo con los tres campos previamente mencionados (ESI, EAI y DDHH) para que los estudiantes puedan desarrollar recursos del lenguaje usados, por ejemplo, para construir relaciones lógicas entre ideas para construir argumentaciones persuasivas.

LEC es un dispositivo que se organiza en tres etapas recursivas para la enseñanza de la comprensión y producción de textos en el aula. En primer lugar, se plantea la lectura analítica y guiada (Deconstrucción); luego, la escritura acompañada, precedida por un diseño de texto (Construcción conjunta), seguida de una producción independiente (Construcción individual); y, finalmente, la Edición pautada (guiada primero, independiente después) de cada género discursivo trabajado.

Figura 1: *Proposta didática baseada em gêneros para o ensino da língua*

Negociación del Campo	Deconstrucción		* Lectura conjunta * Lectura en pequeños grupos * Lectura individual	↓
	Diseño del Texto	Construcción	* Escritura conjunta * Escritura en pequeños grupos * Escritura individual	↓
Determinación del contexto	Edición		* Edición conjunta * Edición en pequeños grupos * Edición individual	↓

Fonte: Moyano, 2007; 2013; 2020

Teóricamente, la propuesta didáctica se funda en una conceptualización particular del lenguaje en uso que es la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), en particular la teoría de género y registro (Martin, 1999; Martin & Rose, 2008, entre otros). En esta teoría, el lenguaje se entiende como un sistema semiótico en relación probabilística con el contexto. Esto significa que el contexto establece qué opciones del sistema del lenguaje están disponibles para el uso en una interacción determinada. Por ejemplo, las opciones disponibles en el discurso escolar o de una intervención política serán diferentes de las que pueden ser elegidas en otros contextos, como los de la vida cotidiana. Por este motivo, es que se trata de una lingüística que puede ser provechosamente aplicada a la enseñanza de la lectura y la escritura con distintos propósitos sociales.

Por abordar textos en contexto, este marco lingüístico plantea la necesidad de describir géneros discursivos, tanto en lo que hace a su estructura como a los recursos lingüísticos que se actualizan en el discurso en cada género y registro, a fin de mostrar cómo construyen significado. Metodológicamente, LEC se centra en el concepto de interacción en un contexto de experiencia compartida, en la que los docentes deben constituirse en guías (Martin, 1999). Este intercambio que el docente construye con los estudiantes, además, se propone como una didáctica explícita (Bernstein, 1990), que dé cuenta de cuáles son los propósitos que se persiguen y cuáles las actividades necesarias para realizarlos.

La interacción permanente entre docente y estudiantes es lo que constituye el andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976), que permite la co-construcción de los conocimientos discursivos en el aula. El gradual retiro de este andamiaje, mediante el pasaje del trabajo conjunto al independiente, apunta a promover el tránsito de la heteronomía a la autonomía. Esta interacción, por otra parte, permite la configuración

de la “mente compartida” (Rogoff, 1994) que modeliza el control de los procesos cognitivos que todo lector, escritor o hablante realiza. En definitiva, la interacción favorece la reflexión metalingüística en torno a la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales, como procesos cognitivos que pueden ser controlados, como sucesivas elecciones de recursos del lenguaje para la construcción de significados.

De este modo, se apuesta a la construcción de un rol docente interventor (Rose & Martin, 2012; Cope & Kalantzis, 1993), en contraposición con posicionamientos que restan centralidad a la tarea docente en la enseñanza de la lectura y la escritura (ver Riestra, 2010, para una crítica de lo que denomina “posición espontaneísta frente al aprendizaje”). Este rol supone que es el docente quien procura la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo una democratización del aprendizaje en el aula a través de la práctica guiada de la lectura y la escritura (Rose & Martin, 2012).

Una propuesta de formación docente

El Programa de la *Residencia II en Lengua y Literatura* establece como objetivo central “la formación de docentes críticos, capaces de adoptar decisiones en torno a diversos aspectos vinculados con las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura” (Moyano & Nieto, 2020, p. 17). Con esta concepción, sostenemos el carácter creativo e investigativo de la tarea docente que se lleva a cabo en situaciones educativas complejas y diversas. Por otro lado, Terigi (2007) caracteriza a los docentes en una doble función de expertos, dado que lo son tanto en su campo disciplinar como en su experticia en realizar intervenciones pedagógicas, que les permiten a los estudiantes aprender los saberes de esos campos.

Consecuentemente, la formación de formadores debe andamiar la apropiación de un entramado de saberes docentes que articulen productivamente teoría y práctica. En este sentido, Terigi (2007) recomienda ampliar los repertorios de prácticas y de actuaciones concretas de los docentes, a fin de evitar un *saber pedagógico por defecto*, que funcione de manera automática y reproduzca lo dado.

Anijovich (2009) entiende que un dispositivo pedagógico es “el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos” (p. 17).

La *Residencia II en Lengua y Literatura* se centra en dos actividades de formación: las observaciones de prácticas y las prácticas docentes. Las *prácticas docentes*, por su parte, apuntan a desarrollar “la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones” vinculadas con la complejidad áulica (Davini, 2015, p. 26). Como señala Davini (1995), deben ser cuidadosamente preparadas, acompañadas y evaluadas para que redunden en instancias genuinas de formación.

Como afirmamos antes, la formación docente demanda estrategias y dispositivos variados que se ponen en juego en la construcción del rol docente, en particular, de las tareas de andamiaje y modelización que requiere la enseñanza en la propuesta LEC. En este artículo, nos interesa indagar en el potencial formativo de la demostración crítica y la microclase.

La *demostración crítica* consiste en el desarrollo de una clase por parte de docentes experimentados, ante la observación de los estudiantes, con el fin de realizar luego su análisis crítico (Davini, 2015). La *microclase*, por otro lado, es una práctica docente simulada frente a sus docentes y pares (Anijovich, 2009). Esto les permite ensayar, en

un contexto más controlado, la toma de diversas decisiones didácticas y, a la vez, permite al grupo poner en juego un debate didáctico crítico.

El fortalecimiento de los saberes didácticos a los que se apuesta mediante estos dispositivos de formación docente apuntan a mejorar la formación de los estudiantes secundarios. De este modo se entiende que podrán apropiarse significativamente de la propuesta didáctica de LEC y, por consiguiente, podrán ser usuarios reflexivos y críticos del lenguaje. Esto ha sido demostrado en distintos estudios que analizan los textos que logran producir los estudiantes en el marco de esta propuesta didáctica (X, 2007; Nieto & X, 2020).

Metodología

Como ya señalamos, el objetivo de este artículo es analizar la implementación de dos dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura *Residencia II en Lengua y Literatura* del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Para realizar este análisis hemos diseñado como parte de la consigna de cada uno de los dispositivos de formación (demostración crítica y microclases) dos instancias de registro y reflexión, respectivamente, sobre estas experiencias. La instancia de registro fue explicitada al inicio de cada una de las experiencias y tuvo que ver con solicitarles a los estudiantes que además de participar en su rol de estudiantes simulados, tomaran nota de las intervenciones de quien asumía el rol docente y sus fundamentos. Esos registros y reflexiones fueron volcados a un documento colaborativo presentado luego de cada experiencia. Esta última instancia de reflexión metadidáctica realizada después de cada

implementación es fuente de la recolección de la información que nos permite el análisis y discusión en relación con sus aportes y limitaciones a la formación docente.

La reflexión metadidáctica está orientada a, por un lado, fundamentar las decisiones y estrategias didácticas que se toman para enseñar; por otro, comprender cómo se co-construyen los conocimientos con la guía del docente; y, finalmente, visibilizar el modo en el que el docente orienta y modeliza las interacciones en la clase simulada.

La experiencia de formación docente

En el marco de la planificación anual de la *Residencia II*, el primer semestre está planteado como una aproximación sucesiva a las prácticas docentes, que se realizan en el segundo semestre. Esto supone un desafío para los docentes en formación, ya que la asunción del rol docente en el marco de LEC resulta novedosa para ellos. Aplicar esa propuesta didáctica implica no solo su conceptualización, sino la apropiación de estrategias de andamiaje y modelización en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para la progresiva asunción de estas estrategias, necesarias en un contexto en que el rol docente parece estar solo centrado en la exposición, se plantean en la primera mitad del año la realización de una experiencia de demostración crítica y la planificación y realización de microclases en parejas pedagógicas. A continuación, analizamos ambas experiencias para poder indagar, luego, en qué medida contribuyeron a la reconfiguración del rol docente de los residentes.

Una experiencia de co-construcción de saberes guiada mediante la demostración crítica

Al inicio de la cursada de *Residencia II*, la formadora de formadores plantea una demostración crítica, en la que los docentes en formación participan en un doble rol: como “estudiantes de secundario” de la clase simulada y, a la vez, como educadores que reflexionan metadidácticamente.

La demostración crítica comienza explicitando el propósito formativo y las características del dispositivo pedagógico. La secuencia didáctica que se modeliza participativamente tiene el objetivo de enseñar el género argumentativo Justificación² en el campo de la ESI con perspectiva de género y de derechos humanos.

Para esto se proponen las siguientes etapas de la demostración crítica de LEC:

- a) Negociación de campo y Reflexión sobre Tenor y Modo (preparación para la lectura);
- b) Deconstrucción conjunta (lectura conjunta seguida de actividades para reflexionar sobre el propósito y las características del texto, a fin de mostrar cómo construyen significado);
- c) Construcción conjunta (escritura conjunta en el pizarrón a partir de una consigna contextualizada y materiales necesarios);
- d) Construcción en parejas (escritura en parejas a partir de una consigna contextualizada y materiales necesarios);

2. La justificación, siguiendo a Rose y Martín (2008) y a Moyano (2013), es un género argumentativo que busca persuadir al lector acerca de determinada posición sin considerar interpretaciones alternativas. Para esto, despliega la siguiente estructura esquemática: Tesis ^ Argumentos [1-n] ^ Refuerzo de la Tesis.

e) Edición conjunta (edición entre docente y estudiantes con una guía de edición);

f) Edición en parejas (edición más autónoma de los estudiantes con una guía de escritura).

En primer lugar, para preparar la lectura se parte de la discusión sobre una palabra o expresión clave en la comprensión del texto. En relación con nuestro texto modelo (“Las relaciones afectivas entre las personas y los derechos” publicado por el Ministerio de Educación en 2021), se inicia la discusión en torno a la palabra “derecho”. Para ello, se le pregunta a los estudiantes de la clase simulada qué entienden ellos por derechos y si todos tenemos los mismos. De esta manera, se modeliza la necesidad de partir de lo que los estudiantes ya saben o escucharon sobre la temática sobre la que se va a leer. En particular, en este caso, la demostración crítica apunta a mostrar que la función de esas primeras preguntas generadoras de discusión debe ser asumida por el docente no como una evaluación sobre la que se debe juzgar, sino como una primera puesta en común de ciertas ideas sobre el asunto que se abordará en profundidad. Esto implica un reposicionamiento didáctico que va del docente como evaluador de lo que los estudiantes ya saben a un mediador de los conocimientos que necesitan los estudiantes para poder comprender el texto en juego. Luego, se presenta un material audiovisual acompañado de algunas consignas que apuntan a recuperar cuáles son los derechos que se discuten.

De ahí que lo que se modeliza es cómo la preparación del campo debe poner en común y co-construir algunos conceptos y palabras clave que luego aparecerán en la lectura y que son imprescindibles para una comprensión adecuada. A su vez, es importante modelizar cómo la visualización de un material audiovisual debe estar acompañado de

una consigna clara o de alguna actividad que involucre al estudiante, debido a que muchas veces “se desaprovecha” didácticamente el material audiovisual en las planificaciones de los residentes al no encuadrarlos con alguna actividad para el estudiante.

En la etapa Deconstrucción, se inicia la aproximación al texto con la modelización de distintas estrategias didácticas que apuntan a construir hipótesis de lectura para enseñar en este caso el género justificación. De esta manera, se reflexiona primero sobre el título “Las reflexiones afectivas entre las personas y los derechos” (Ministerio de Educación, 2021) y se destaca su función de anticipación. También se da cuenta de la fuente de la que fue tomado el texto. Todas estas actividades se realizan mediante preguntas cuya respuesta está en el mismo texto o en la elaboración que hace el docente o los estudiantes y que el docente va orientando (Moyano, 2007, 2013). Con estos elementos, también se hace una primera pregunta inicial sobre una hipótesis del propósito del texto. Esto se modeliza presentando alternativas a los estudiantes simulados para que ellos también las realicen en sus propias prácticas. De este modo, se pregunta si el texto busca contar una anécdota o explicar algún proceso de discriminación o posicionarse en relación con los derechos en el campo de la ESI. En este punto es importante que el docente deje abierta la confirmación o no de este propósito que será ratificado o refutado luego de la lectura. El objetivo de esta reflexión hipotética es modelizar con los estudiantes aquello que apuntamos que después (en la lectura más autónoma) los estudiantes hagan frente a un texto, es decir, formular hipótesis anticipatorias que se irán confirmando o reformulando.

Se realiza luego la lectura conjunta del texto, que por momentos es interrumpida por el docente para preguntar sobre algún fragmento cuya dilucidación se recupera con la relectura y la apertura de preguntas e in-

tercambio. Nuevamente, el objetivo es modelizar el proceso interno de lectura, relectura, generación de preguntas y control de la comprensión que apuntamos a construir de manera autónoma en cada lector.

Luego, se retoma la confirmación respecto del propósito del texto que es el aspecto más global del género por el que nos interesa empezar a conceptualizar (Moyano, 2013; Rose & Martin, 2012; Bassa & Moyano, 2021). Así se invita a los estudiantes en la clase simulada a participar de la escritura conjunta del propósito del texto que irá orientando la docente a partir de preguntas.

Tras eso, se modeliza una reflexión sobre la estructura del texto a partir de darles a los estudiantes en la clase simulada una tabla en la que tienen el texto modelo completo distribuido en filas según las etapas del género y resta completar entonces en la columna de la izquierda las etiquetas con las que vamos a nombrar funcionalmente dichas etapas: Presentación del tema, Tesis, Argumento 1, Argumento 2, Refuerzo de tesis, respectivamente. La idea es co-construir el nombre dado a cada etapa a partir de la relectura parcial del texto y la reflexión sobre la función que cumple en la totalidad del género y en relación con el propósito de convencer a los lectores sobre la importancia del respeto de los derechos en las relaciones afectivas. Una vez más, se evidencia cómo las actividades de compleción de tablas están andamiadas con algunos casilleros ya completos y buscan evitar actividades mecánicas como la transcripción de largos fragmentos del texto modelo.

En este aspecto, la demostración crítica busca modelizar para los futuros docentes que el objetivo del trabajo sobre la estructura esquemática de los géneros tiene que ver con entender la funcionalidad de las etapas con el propósito de dar recursos conceptuales para la comprensión y la producción y no la reiteración de meras etiquetas forma-

les como Introducción, Desarrollo y Conclusión, que presentan baja operatividad a la hora de comprender el género que se está enseñando.

La demostración crítica continúa realizando con los estudiantes una serie de actividades que buscan andamiar una reflexión y una sistematización de los recursos del lenguaje más relevantes en este género en particular. Por cuestiones de espacio, solo describiremos alguna de ellas en lo que sigue.

Para reflexionar sobre las entidades que construye el texto desde el análisis del sistema semántico discursivo de IDEACIÓN (Martin & Rose, 2007 y 2008) se plantean inicialmente actividades que apuntan a la identificación de relaciones de sinonimia y de antonimia a partir de las siguientes consignas:

- 1) Buscar un sinónimo de relaciones afectivas respetuosas de los derechos
- 2) Buscar un antónimo de relaciones afectivas respetuosas de los derechos
- 3) Buscar una expresión equivalente (que significa lo mismo) a consentimiento

Todas estas actividades se realizan conjuntamente, con orientaciones a modo de consejo o guía que va dando el docente, que ajusta el grado de andamiaje en función de las respuestas de los estudiantes. Por ejemplo, puede acotar la búsqueda en el texto a algún párrafo en particular. Para seguir trabajando con las relaciones léxicas que construye el texto se propone una actividad en la que se pide identificar ejemplos, es decir, hipónimos de hiperónimos como “relaciones respetuosas” y “relaciones no respetuosas”. La comprensión de la relación entre ejemplos y argumentos es clave tanto para la producción como

para la comprensión de un texto argumentativo. Por esto es que no solamente se apunta a “rastrear” los ejemplos sino a reflexionar sobre su fuerza persuasiva.

Por tratarse de un texto argumentativo, resulta central plantear actividades que reflexionen sobre cómo el sistema semántico discursivo de VALORACIÓN (Martin & Rose, 2007 y 2008) despliega distintos recursos del lenguaje para alinear al lector con la posición ideológica que sostiene el texto. Para esto se plantean las siguientes actividades:

Valoraciones y posicionamientos que se construyen en este texto

1) Esta justificación busca convencer al lector o lectora acerca de las acciones que debe llevar a cabo y debe aceptar para lograr una relación afectiva respetuosa y cuáles no. Por ello, valora positivamente (+) lo vinculado al respeto, la comunicación y la igualdad y valora negativamente (-) lo relativo a las relaciones que NO son respetuosas del otro. Marcar en el texto conjuntamente las expresiones que construyen valoración positiva (subrayando y añadiendo un +) y aquellas que construyen valoración negativa (subrayando y añadiendo un -).

Valoración positiva (+)		Valoración negativa (-)
• respeto • comunicación •	VS.	• control • discriminación •

2) Esta justificación toma posición sobre lo que “hay que” hacer para construir una relación afectiva respetuosa, para esto pone en juego algunas frases verbales que marcan esta ‘obligación’. Esto sucede por ejemplo en la Tesis: “las relaciones de amistad o de pareja **deben**

ser respetuosas con los derechos de las personas.” Buscar otras frases verbales que también construyen significado de obligación en:

el párrafo 4: _____

el párrafo 5: _____

Subrayarlas en el texto.

Como puede observarse en las consignas, se plantea en cada una de ellas una explicación que retoma el propósito del género argumentativo elegido (“convencer” o “tomar posición”), de modo tal de orientar la reflexión sobre los recursos del sistema de VALORACIÓN en relación con ese propósito global. A su vez, en cada una de las actividades, se dan ejemplos de los recursos sobre los que se va a trabajar. En consecuencia, los ejemplos sirven para evidenciar a los docentes en formación el andamiaje necesario para resolver las actividades que, a su vez, podrían admitir una orientación más específica aún, por ejemplo, agregándole el número de párrafo donde se buscarlos.

Todos los recursos del lenguaje que se trabajan a partir de las actividades son plasmados en un afiche que queda visible en el aula. Con esta estrategia se busca destacar la importancia de la sistematización e integración de los recursos identificados para conceptualizarlos con un mayor grado de abstracción a partir de las actividades propuestas.

La secuencia didáctica continúa con una consigna para escribir conjuntamente con los estudiantes una Justificación: “Para la próxima Jornada de Educación Sexual Integral de la escuela, se le pidió a este curso escribir un texto para colgar en una cartelera en el que se argumente la importancia del consentimiento en una relación de pareja. Para que sea comprensible por los lectores, se pensó que sería útil incluir ejemplos para mostrar situaciones en las que vale la pena hacer esos acuerdos verbales en una relación sexoafectiva de respeto.”

Asimismo, la información necesaria para poder escribir una nueva justificación ya fue anticipada pidiéndoles a los estudiantes lo siguiente: “Tarea para la clase siguiente para preparar la escritura: Hacer con una compañera o compañero un listado de dos argumentos de por qué el consentimiento o acuerdo verbal claro de antemano debe estar presente en una relación de amistad y otro listado de dos argumentos de por qué el consentimiento o acuerdo verbal claro de antemano debe estar presente en una relación de pareja. Cada argumento debe presentar un ejemplo.” Esta construcción de argumentos y de ejemplos son los que van a ser puestos en común para comenzar la tarea de escritura conjunta. Esta consiste en ir desplegando la escritura a partir de preguntas de la docente de la clase simulada que invita a los alumnos a participar aportando frases que serán tomadas para escribir conjuntamente una nueva justificación. Aprovechamos para destacar que la consigna de escritura siempre recupera un encuadre que le da contexto al texto que va a ser producido. Esto permite plantear la escritura de manera situada, en este caso, para la comunidad escolar.

La participación de los docentes en formación en la escritura conjunta (desde el rol del estudiante) les permite comprender cómo el docente orienta el despliegue de la escritura a partir de preguntas y alternativas que les va presentando a los estudiantes. Previamente, se realiza la planificación del diseño del texto (X, 2007), que queda registrado en un afiche que queda disponible como referencia de la estructura del texto en producción.

El docente de la demostración crítica organiza la participación de quienes cumplen el rol de estudiantes proponiéndoles que no copien el texto en construcción hasta el final, así dedican toda su atención al intercambio grupal. Esto es importante en la demostración crítica ya que es un problema frecuente en las prácticas.

Una vez construido conjuntamente el texto se pasa entonces a la propuesta de escritura en parejas. En este caso se planteó a partir de la siguiente consigna: “Actividad de escritura de a dos sobre el consentimiento entre amigos. En la última Asamblea de Aula, se discutieron varios conflictos entre amigos que preocupan a muchos en este curso. Por eso, les invitamos a escribir de a dos y a partir de lo que venimos intercambiando, una Justificación en la que se argumente acerca de la importancia de los acuerdos verbales entre amigos y compañeros. Primero, recuerden hacer entre los dos un esquema o diseño antes de escribir, para ordenar el texto”. Como se puede observar la consigna de escritura más autónoma plantea una temática cercana a la de la estructura conjunta. Se trata, además, de una consigna de producción que supone menor exposición de los estudiantes. Esto es, escribir sobre relaciones de amistad plantea menos incomodidad subjetiva que hacerlo sobre relaciones de pareja. La idea es que los estudiantes escriban en clase o al menos comiencen a hacerlo, tomando como referencia tanto lo sistematizado en torno a la estructura y los recursos del lenguaje de la etapa de Deconstrucción como en la de la Construcción conjunta previa.

La escritura en parejas también comienza por una primera planificación del diseño del texto que se va a escribir párrafo a párrafo de a dos los estudiantes. En esta situación, el docente de la clase simulada monitorea que esas planificaciones de diseño de texto estén siendo realizadas y también está disponible para consultas.

La etapa de edición conjunta entonces comienza por explicitar -en el marco de la simulación con fines de una demostración crítica- la importancia de editar los textos antes de entregarlos. Para esto se presenta a los estudiantes la guía de edición (x 2024, para ver un ejemplo) que plantea en forma de preguntas las distintas dimensiones que van a ser evaluadas en el texto seleccionado y anonimizado. Se da co-

mienzo así a la demostración crítica de la edición conjunta y a partir de preguntas se reflexiona, nuevamente, sobre si se logra el propósito del texto, sobre si su estructura y los recursos de lenguaje son usados adecuadamente para la construcción del género Justificación en su mejor versión posible. Es importante que los residentes (docentes en formación) participen de esta instancia conjunta dado que un problema frecuente en las prácticas docentes de cohortes anteriores consistió en que los residentes entienden que la edición es una tarea que los estudiantes hacen de manera independiente con solo darles la guía de edición. Efectivamente, la demostración crítica los hace participar de la edición modelizada antes del trabajo de edición en parejas.

La experiencia con las microclases

Luego de la actividad de demostración crítica, y siguiendo con el objetivo de acercar a los residentes a las prácticas y a la construcción del rol docente, se propone la realización de una serie de microclases. Siguiendo a Anijovich (2009, 2017), este dispositivo contribuye a la construcción de un saber pedagógico a través de la toma de decisiones didácticas y la reflexión sobre ellas. En esta sección, presentaremos la organización de esta actividad y algunas consideraciones de los estudiantes y docentes al respecto.

En principio, la clase se divide en tres grandes grupos, cada uno coordinado por una docente de la materia. A cada uno de estos grupos, se les asigna un texto correspondiente a uno de los campos transversales presentados anteriormente (ESI, formación en DDHH y EAI) para enseñar a leer y escribir los géneros informe descriptivo, crónica periodística y explicación factorial.

Se les pide a los grupos que elaboren una secuencia didáctica para enseñar a leer y escribir el género dado, en el marco de la propuesta didáctica LEC. Con ese fin, cada grupo se divide a su vez en seis parejas de residentes. Cada pareja debe planificar y dictar entre 15 y 20 minutos de clase tomando una parte de la secuencia³.

Para la preparación de la microclase, los grupos cuentan con un período de dos semanas. Durante ese tiempo, las docentes de la materia acompañan el proceso de planificación con espacios de tutoría para cada pareja. En estos encuentros, los residentes muestran avances de sus trabajos, plantean sus dudas y reciben orientaciones. La cantidad de tutorías por pareja es variable: entre uno y tres encuentros. Por un lado, estos encuentros permiten que las docentes de *Residencia II* identifiquen dudas de los estudiantes acerca de la propuesta didáctica, sobre todo orientadas a las relaciones entre sus distintas etapas y los objetivos que persiguen. Por otro lado, son útiles para reconocer dificultades en la organización del trabajo en algunas parejas lo que lleva a reorganizar los grupos de estudiantes en función de horarios o afinidades. Este último punto se torna significativo, teniendo en cuenta que las prácticas docentes se realizan en parejas pedagógicas.

Las microclases de los tres grandes grupos (ESI, DDHH y EAI) se producen de forma simultánea en aulas diferentes. Mientras una pareja lleva adelante la microclase, los compañeros pares deben participar

3. La distribución se realiza de la siguiente manera:

Pareja 1: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo (Preparación para la lectura - Deconstrucción)

Pareja 2: Deconstrucción conjunta I - propósito y estructura

Pareja 3: Deconstrucción conjunta II - reflexión sobre recursos relevantes

Pareja 4: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo para la construcción conjunta

Pareja 5: Negociación del campo y reflexión sobre Tenor y Modo para la consigna de construcción individual o en parejas

Pareja 6: Edición conjunta - Guía de edición

como estudiantes de la asignatura Prácticas del Lenguaje de la escuela secundaria y, al mismo tiempo, observar a la pareja y llevar un registro de lo que consideren les pueda servir para sus prácticas docentes y profesionales (se busca, en este sentido, favorecer la reflexión metadidáctica). Luego, cada grupo cierra la actividad y en la clase siguiente se organiza una puesta en común con los tres grupos para socializar y evaluar la experiencia de manera colectiva.

De las observaciones de las microclases y de lo conversado en esta puesta en común, se desprende que, de manera global, para la negociación del campo los docentes en formación proponen para el trabajo en el aula una variedad amplia de materiales audiovisuales: videos, fotografías, infografías, líneas de tiempo y canciones. Seguidamente, se muestran algunos ejemplos extraídos de las planificaciones de los grupos de EAI:

Como primer acercamiento al texto y preparación para su lectura proponemos la siguiente actividad:

- Presentar a los estudiantes **imágenes de crecidas y bajantes** del río Paraná y del estado de zonas urbanas y rurales afectadas:



1



2



3



4



5



6

Les pediremos que observen estas imágenes para luego hacer **preguntas disparadoras**:

¿Qué pueden ver en las imágenes?

¿En qué imágenes el río está por arriba de su nivel? ¿Y por debajo?

¿Cómo se dieron cuenta? ¿A partir de qué indicios/pistas?

¿Qué creen que provoca estas crecidas y bajantes en el Río Paraná?

La cantidad y variedad de formatos que los residentes escogieron fue significativa. Consideramos que esta elección estuvo marcada por

el objetivo de captar la atención de grupos de estudiantes de la escuela secundaria. Variadas, también, fueron las actividades que se propusieron que incluyeron preguntas para orientar la negociación (como se aprecia en el ejemplo anterior) que permitieran abrir el diálogo y la interacción en el aula, la identificación de información en los materiales para luego ser sistematizada en cuadros o ser incorporada en las escrituras individuales.

Siguiendo la propuesta didáctica, los grupos de residentes leyeron de manera conjunta el texto modelo. En líneas generales, las parejas de los grupos a cargo de este segmento, luego de la lectura, plantearon la realización de actividades orientadas al reconocimiento de la estructura esquemática del texto, para poder enseñar las etapas del género que instancia. En las microclases, guiaron a los estudiantes en la identificación de cada paso del género. Esto implicó ubicarlos en el texto, mostrar su función en términos de la construcción de significados y reflexionar a través de preguntas sobre las distintas etapas, sin perder de vista el propósito social del género.

Un aspecto a destacar es que los residentes se dedicaron a poner de manifiesto, de forma explícita y reiterada, la relación entre la estructura y la organización en párrafos. En el siguiente ejemplo, extraído de la planificación de la clase y orientado a la escritura de un fenómeno, se evidencia la decisión de poner el foco en la relación entre estructura y párrafos:

Completar el siguiente cuadro con las etapas del género:

Estructura	Párrafo
DEFINICIÓN: identificación y definición del fenómeno	
DESCRIPCIÓN: rasgos y características del fenómeno	

1. Transcribir del texto los fragmentos que correspondan a cada etapa de la estructura del género:

- Definición: _____

Descripción:

- Rasgo 1: _____

- Rasgo 2: _____

- Rasgo 3: _____

- Rasgo 4: _____

- A partir de lo trabajado, ¿qué relación encuentran entre las etapas y la separación en párrafos?

Luego de trabajar con la estructura esquemática, los grupos de residentes proponen una reflexión sobre algunos recursos del lenguaje. A continuación, seleccionamos algunos ejemplos. Por un lado, se propone trabajar con el sistema de CONEXIÓN. Para esto, se elaboran una serie de actividades a partir de conectores y verbos presentes en el texto leído para establecer la relación lógica que construyen (ya sea mostrando la manera en la que relacionan las cláusulas o las etapas del género). Otro ejemplo se focaliza en el sistema de VALORACIÓN. En particular, dos grupos trabajan con los subsistemas de Actitud y Gradación. Para eso, se distingue entre expresiones que construyen una valoración positiva y las que construyen una valoración negativa. Lue-

go, el repertorio se va ampliando a partir de recursos identificados en el texto y con los aportes de los estudiantes. Las parejas de residentes proponen. Por último, en la puesta en común de los grupos se destaca que las secuencias se cierran con una sistematización de lo visto, en general, en el pizarrón.

Las etapas de Construcción conjunta e individual están antecedidas por una negociación de campo, con características similares a las que referimos previamente. El grupo de DDHH, por ejemplo, propuso un video para trabajar la negociación de campo sobre la organización Madres de Plaza de Mayo y, luego, sobre la base de algunas actividades, plantean la consigna de escritura de una explicación factorial y a partir del diálogo la clase arma un posible plan de texto. Posteriormente, se expone un ejemplo del grupo de EAI:

Escribimos una explicación de los factores
que causaron la inundación en Bahía Blanca

Etapas	Texto
Fenómeno	Inundaciones en Bahía Blanca
Factor 1	Fuertes lluvias
Factor 2	Infraestructura inadecuada
Factor 3	Cambio climático y sus impactos
Conclusión-Reflexión	Implementar políticas públicas para evitar futuros desastres

De esta manera, se da el puntapié inicial de la construcción conjunta. En el pizarrón, se plantearon preguntas y respuestas que permiten recuperar la estructura esquemática. Teniendo en cuenta las etapas comienzan a escribir el texto. Un residente de la pareja toma las participaciones de los estudiantes y su compañero las escribe en el

pizarrón. La pareja realiza preguntas, reclama sugerencias o, en algunos casos, presenta alternativas. Se trata, entonces, de una escritura que se produce en la interacción áulica y que avanza a medida que se reflexiona sobre distintos recursos de lenguaje (sobre participantes, procesos, conexiones, valoraciones, entre otros). Se imbrican escritura y reflexión en esta tarea, tal como algunos residentes enfatizan en la puesta en común.

Para la etapa de Edición, los residentes elaboraron un instrumento, una guía de edición, que orienta la revisión de los textos producidos en la etapa anterior. Para las microclases, algunos grupos crearon, además, un texto para editar conjuntamente. Ya en la microclase, la pareja de residentes lee en voz alta cada una de las preguntas que conforman la guía, mientras que sus compañeros, simulando ser alumnos de escuela secundaria, cotejan el borrador y lo intervienen de ser necesario. A partir de los parámetros presentados en la guía los estudiantes borran, agregan información, y reformulan ciertas partes para llegar finalmente a una versión final. El trabajo de edición se realiza a partir del diálogo, pero queda registrado en el pizarrón o en la proyección de un documento producido con procesador de textos.

Residente: Vamos ahora a la estructura. ¿Hay una definición de cultura? *(Los estudiantes responden afirmativamente)*.

Residente: Bien. ¿Y los rasgos? ¿hay una descripción de los rasgos?

Estudiante 2: Más o menos. Está la transmisión. Dice que es generación en generación y que nos identificamos.

Residente: ¿Y hay ejemplos? ¿Están claro para qué se usa?

Estudiante 3: El del mate se entiende, pero hay frases están desordenadas o medio repetidas.

Estudiante 3: “Una bebida a base de yerba mate que se cosecha...” está suelta.

Residente: Muy bien. ¿Cómo podríamos reescribirla para que no esté tan suelta?

Estudiante 1: Podría ser algo así como: “Una de esas tradiciones es el mate, una bebida que se prepara con yerba mate producida en Misiones”.

Residente: ¿Qué les parece al resto? ¿Lo cambio? Bueno, excelente.

Resultados

Como hemos anticipado, la evaluación de los aportes a la formación docente de los dispositivos implementados la realizamos mediante un documento compartido de reflexión metadidáctica que los residentes debían completar, luego de participar en cada uno de los dispositivos de formación.

En primer lugar, nos interesa destacar algunas de las intervenciones de los residentes realizadas después de participar en la demostración crítica. En relación con la primera negociación del campo propuesta, para preparar la lectura, los residentes tomaron nota del intercambio diálogo que guía el docente para poner en común conceptos claves del texto que se va a leer. Registraron también preguntas como “¿qué podemos anticipar del texto a partir de leer el título?”, “¿por qué les parece que un texto sobre relaciones afectivas está en un cuadernillo de *Educación Sexual Integral* publicado por el Ministerio de Educación de la Nación?”, que según analizaron, tienen la función de construir hipótesis sobre el género y el contexto de los textos que serán leídos. De la lectura conjunta, los residentes registran cómo se coordinó la interacción entre docentes y estudiantes. Así anotaron:

- El docente interrumpe la lectura para interpelar a los alumnos. Puede preguntar si algo no se entendió o aclarar algo del texto, si así lo requiere.

- El docente interviene y amplía lo que dicen los estudiantes, siempre con un tono lento y respetuoso que busca rescatar lo que pueden agregar y no castigar el error.

Con este registro los residentes recuperan uno de los fundamentos de la dinámica de intercambio áulico que sustenta esta propuesta didáctica, vinculada a promover la participación de todos los estudiantes en la co-construcción de conocimiento. Para que esto sea posible, es importante que el docente pueda valorar (al menos parcialmente) las intervenciones de los estudiantes y evitar responder con sanciones negativas frente a sus participaciones. Vale destacar que esto no supone validar respuestas equivocadas, pero sí implica responder en términos de seguir pensando y no invalidando mediante la negación, que lleva a muchos estudiantes a que dejen de participar.

Para ilustrar el modo en el que las preguntas del docente orientan la escritura conjunta es significativo recuperar el intercambio registrado por los residentes en la propuesta de escritura conjunta en el pizarrón del propósito del texto (A = rol alumno de los docentes en formación; Prof.: formador de formadores):

Prof.: “¿Cómo comenzamos?” “¿El propósito del texto es ... ¿cómo sigo?”

A: Convencer.

Prof.: ¿Convencer a quién?

A: Al/los lector/es.

Prof.: “¿De qué nos quiere convencer?”

A: De que las relaciones deben ser respetuosas

Prof.: “¿Algo más? ¿Cerramos con un punto o seguimos con una coma?”

-Si los chicos agregan algo incorrecto, la profe no lo descarta, sino que lo escribe en el pizarrón hasta que se descarta entre todos, con su ayuda

Así, los residentes transcribieron este tipo de intercambio dialógico que va escenificando las preguntas y decisiones que se tomaron para escribir conjuntamente. Reflexionan al respecto analizando que las preguntas que hace el docente apuntan a guiar cómo continuar la escritura y decidir sobre cuestiones de puntuación, por ejemplo. Respecto de esto último, se evidencia que la pregunta sobre puntuación apunta a recuperar la claridad del armado del texto y que busca ser fundamentada con un “¿por qué?”, que busca consolidar una reflexión metadiscursiva. De esta manera, las indagaciones en la escritura conjunta son, a la vez, construcción de conocimientos compartidos en torno a los fundamentos que guían las decisiones de quien escribe.

Respecto de la escritura en parejas, los docentes en formación resaltaron que la realización del diseño del texto de a dos los involucró en un diálogo acerca de cómo iban a organizarlo, cuáles eran los mejores argumentos y ejemplos que deseaban incluir en su construcción. Desde nuestra perspectiva, esto les permite experimentar a los formadores de formadores la importancia del trabajo entre pares como una tarea clave para afianzar estrategias de escritura y para nuevamente “poner en palabra común” algunas de las decisiones que se toman a la hora de producir un texto.

A partir de la experiencia de la demostración crítica de la etapa de la edición conjunta, los docentes en formación en rol de estudiantes, desta-

can distintas dimensiones. Por un lado, resaltan el orden que da la guía de edición para volver al texto producido. A su vez, en un orden más bien operativo, destacan “lo práctico” de tener una fotocopia sobre la que tomar nota de las diferentes ediciones que se van realizando. Esta última reflexión es significativa ya que un problema recurrente en las prácticas se vincula a que los residentes esperan que los estudiantes sigan el proceso de edición solo a partir de lo que ellos van haciendo en el pizarrón o afiche que prepararon para tal fin. Y con esta propuesta suele generarse bastante dispersión en los estudiantes. Por el contrario, que los estudiantes tengan la actividad concreta de apuntar lo que se edita en sus propias copias hace que se apropien en mayor medida del proceso y se involucren en la tarea.

Como anticipamos, luego de las microclases, se realizó una puesta en común para reflexionar sobre lo sucedido. A partir de este intercambio, consideramos que las microclases, como experiencias situadas de enseñanza, permitieron múltiples aprendizajes. En sus devoluciones, los residentes destacaron la complejidad de planificar en función de la etapa seleccionada y sus propósitos, ya que registraron de manera clara la recursividad de la propuesta (en palabras de una de las residentes: “Con mi compañera nos dimos cuenta de que no se te tienen que ocurrir solamente actividades, sino que hay que pensar en qué y para qué enseñar”). También pusieron el foco en la limitación temporal, en la importancia de ensayar sus intervenciones (“pensé que se me iban a ocurrir ejemplos, pero no pasó”) y en lo positivo del trabajo en parejas para enriquecer las propuestas.

Asimismo, la interacción y el diálogo entre pares y docentes fueron valorados como instancias relevantes para visibilizar aspectos no percibidos durante la microclase: “Me sirvió mucho escuchar lo que vieron ustedes, porque no me di cuenta de que hablé tan rápido”, compartió otro estudiante. Para varios residentes, esta fue la primera ex-

perencia delante de una clase: los nervios, la tensión sobre el tiempo, la escritura en el pizarrón y el miedo a no ser claros fueron aspectos que destacaron. En este sentido, estos aspectos fueron presentados como oportunidades de mejora y aprendizaje. “Poder practicar y que no salga del todo bien nos ayudó a ver lo que hay que ajustar para las prácticas”, reflexionó una estudiante.

En este sentido, entendemos que las microclases, lejos de ser nada más que un simulacro, se convirtieron en un puente entre la teoría y la práctica, además de favorecer una mirada reflexiva sobre la práctica al permitir que los residentes se coloquen plenamente como docente al diseñar una propuesta y ponerla en práctica en el aula.

Discusión

A partir de la indagación que realizamos sobre la demostración crítica y las microclases como dispositivos de formación docente en la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la propuesta didáctica de LEC durante la Residencia II del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura de la UNGS, nos interesa ponderar los aportes formativos y las limitaciones identificadas en cada uno de estos dispositivos.

En relación con la demostración crítica, podemos destacar diversas potencialidades específicas a este dispositivo. Por un lado, desde su rol como estudiantes, en la clase simulada, los docentes en formación experimentan los distintos incentivos a la participación que puede plantear el docente ya sea en forma de preguntas, de pistas que reenvían al texto o de consignas que andamian fuertemente las respuestas. Así queda claro, experiencia mediante, que la participación del estudiante debe ser preparada por las intervenciones del docente.

Por otro lado, la demostración crítica modeliza cómo se construyen a partir del intercambio distintas estrategias de lectura (formulación de hipótesis de lectura, reflexión sobre el propósito social y la estructura del texto, etc.), de escritura (planificación mediante diseño del texto, fundamentación de las decisiones que tomamos como escritores, etc.) y de edición (atención a las distintas dimensiones a editar, etc.) que luego queremos que los estudiantes puedan realizar intrapersonalmente. En otras palabras, esta referencia vivencial les da recursos didácticos concretos a los docentes en formación para diversificar la clase expositiva.

En relación con el campo de la ESI, que es el transversal que se aborda en esta experiencia de demostración crítica, los estudiantes valoran la modelización de recursos (archivo fotográfico, audiovisual) y del intercambio que permite la construcción conjunta de conceptos clave para poder abordar la lectura del texto. A su vez, destacan que la secuencia de escritura conjunta y escritura en parejas propone temáticas que presentan los asuntos más afectivamente sensibles para el trabajo con el docente y el de menor exposición personal para el trabajo independiente.

Respecto de las limitaciones de la demostración crítica, la experiencia nos señala algunas cuestiones a considerar. En primer lugar, destacamos que se trata de un dispositivo que requiere una considerable inversión de tiempo: en nuestro caso, se realizó en dos clases de cuatro horas cada una. Consideramos, sin embargo, que es valioso destinarle este tiempo, pero es importante tener en cuenta esto en el cronograma que se plantea en la *Residencia II*. Otra limitación que suele evidenciarse es que los docentes en formación tienden a tomar esta experiencia (en este caso de enseñanza de lectura y escritura de una justificación) como un modelo a seguir para cualquier género de enseñanza.

Esta reproducción descontextualizada tiende a reducir las estrategias que se despliegan. Por ello, resulta fundamental complementar la demostración crítica con dispositivos como la microclase, que invita a los docentes en formación a enseñar diversos géneros y a adaptar sus decisiones pedagógicas al contexto particular de cada propuesta.

Al respecto, consideramos que las microclases como dispositivo contribuyen a la formación de la identidad profesional de los docentes en formación al permitir ensayar y reflexionar sobre decisiones didácticas tomadas. La revisión conjunta de lo que se hizo y la indagación sobre sus causas, favorece la creación de una actitud reflexiva sobre las prácticas docentes, aporta otros puntos de vista y permite el ejercicio de análisis. Esto es así en función de que permiten que los docentes en formación en un ambiente controlado y con una retroalimentación puedan tomar decisiones sobre la planificación y la gestión de la clase. Además, ponen el acento en la interacción y el intercambio con el resto de sus compañeros. Siguiendo a Anijovich (2009), permiten la articulación entre teoría y práctica, lo que se vio fuertemente en las tutorías y la planificación de una secuencia dentro de la propuesta didáctica LEC.

En este sentido, se destaca la valoración que hacen los estudiantes de esta primera aproximación a “ plasmar ” didácticamente la enseñanza de la lectura y la escritura en los tres campos transversales que se proponen (ESI, DDHH, EAI), que son una novedad que les presenta la Residencia II respecto de cómo abordar el trabajo con textos del ámbito de la formación democrática. Se trata, en efecto, de una novedad, que los docentes en formación evalúan positivamente ya que le da concreción práctica a la dimensión teórica de la transversalidad que se plantea desde la normativa. Los residentes manifiestan querer abordar tanto la ESI como temas de DDHH y de EAI pero señalan, asimismo, que les cuesta planificar secuencias que los integren a la enseñanza de

la lectura y la escritura. El dispositivo guiado de la microclase, de esta manera, les posibilita un acercamiento a esta experiencia didáctica.

De cara a las prácticas docentes, las microclases facilitan también que los docentes formadores puedan detectar parejas a las que, por distintas razones (timidez, inasistencias a espacios de tutorías, incumplimientos de acuerdos pactados, falta de recursos técnicos, entre otros), quizás que acompañar de manera más cercana durante ese período.

Como principal limitación, identificamos, por supuesto, que se trata de una simulación. Al no ser un contexto áulico real (sin estudiantes reales y sin las dinámicas propias de una clase), las microclases pueden considerarse una representación idealizada de la enseñanza. Esto en la puesta en común apareció en varias oportunidades (“ustedes respondían a las preguntas”, “se ofrecieron a leer, pero los chicos de secundaria no sé si lo harían”) y se marcó como gran limitación que no permite experimentar las complejidades y contingencias reales del aula.

Reflexiones finales

En suma, entendemos que ambos dispositivos, la demostración crítica y la microclase, aportan significativamente a la formación docente basada en una propuesta clara y fundamentada como LEC, con sustento teórico y metodológico para la enseñanza de la lectura y la escritura de géneros significativos en la construcción de conocimientos escolares y de formación ciudadana.

En este sentido, destacamos las potencialidades más fuertes. En primer lugar, estas experiencias les permiten a los docentes en formación vivenciar tanto el rol docente como el del estudiante planteados por LEC para la construcción de conocimientos vinculados a la lectura y a la escritura del género propuesto. Como evidencian los registros meta-

didácticos posteriores, ambos dispositivos parecen agudizar su mirada respecto de las decisiones que se toman en relación con cómo responder a los estudiantes, cómo orientar la realización de las consignas y cómo tomar lo que proponen los estudiantes para sistematizar y poner en común las reflexiones sobre la lectura y las producciones. A su vez, le otorgan valor didáctico a ciertas dimensiones prácticas (como el uso del pizarrón y el trabajo con una fotocopia) brindando mayor atención a esos recursos.

De esta manera, constituyen una instancia en la que los docentes en formación reflexionan desde la praxis acerca de cómo se modelizan y se andamian la lectura y la escritura, y contribuyen a la construcción de un rol docente que relaciona, de manera reflexiva y crítica, aspectos teóricos con el quehacer en el aula.

Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; Mora, S. & SABELLI, M.J. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

BASSA FIGUEREDO, I.; MOYANO, E. Acerca de una experiencia de formación docente fundada en la didáctica de géneros: configuración del objeto de enseñanza e interacción pedagógica. *Signo*, v. 46, n. 86, p. 74-85, 21 mayo 2021.

BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: The Falmer Press, 1993.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DAVINI, M. C. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 1er año*. La Plata, 2006.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 2do año*. La Plata, 2007.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. *Diseño curricular para la educación secundaria: 3er año*. La Plata, 2008.

MARTIN, J. R. Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), 1999. p. 123-155.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

MOYANO, E. Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: Resultados de una investigación. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 40, n. 65, p. 57-78, 2007.

MOYANO, E. (coord.). *Aprender ciencias y humanidades: Una cuestión de lectura y escritura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MOYANO, E.; NIETO, F. *Ensayar la enseñanza: escritos sobre prácticas docentes en lengua y literatura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020.

RIESTRA, D. *El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso*. In: CASTEL, V.

M.; CUBO DE SEVERINO, L. (org.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina: los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: FFyH, Universidad Nacional de Cuyo, 2010.

ROGOFF, B. *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. (org.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994. p. 111–128.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox, 2012.

TERIGI, F. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. In: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, 3., Buenos Aires. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Corpus de la demostración crítica

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Las relaciones afectivas entre las personas y los derechos. In: Seguimos educando. Educación Sexual Integral. CABA, Ministerio de Educación de la Nación, 2021. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELO06951.pdf>

Corpus de las microclases

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. El Paraná, uno de los ríos más extensos del mundo. In: Continuemos estudiando. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, [s. d.]. Disponible en: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/el-parana-uno-de-los-rios-mas-extensos-del-mundo/>. Acceso en: 15 mayo 2025.

SCHUJMAN, G. ¿Qué es la cultura? In: SCHUJMAN, G. Educación ciudadana 1. Buenos Aires: Mandioca, 2016.

TÉLAM. *El Día de la Futbolista se festeja por los cuatro goles de Selva a Inglaterra en 1971*. [S. l.]: Télam, 2021. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/202108/564103-dia-de-la-futbolista.html>.

Recebido em: 30/04/2025

Aprovado em: 20/08/2025

Licenciado por

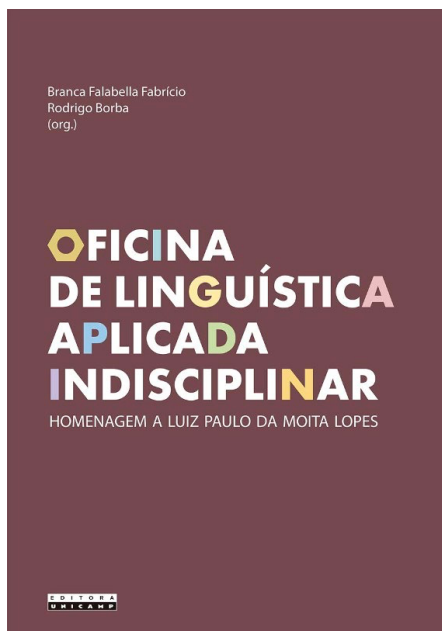


Indisciplinando pela Linguística Aplicada os horizontes de saber

Undisciplining the horizons of knowledge
through Applied Linguistics

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 João Vitor Bezerra Laurentino



*Oficina de Linguística Aplicada
Indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo
da Moita Lopes.*

FABRÍCIO, B. F.; BORBA, R (org.).
Campinas, SP: Editora da Unicamp,
2023.

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Doutorando em Linguística (PROLING/UFPB); Email: gabrielcordeiro3@gmail.com

João Vitor Bezerra Laurentino. Doutorando em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG); Email: jvblautentino@gmail.com

A princípio, pode-se dizer que a história da Linguística Aplicada (do-Aravante, LA), no Brasil, mistura-se à de Luiz Paulo da Moita Lopes – professor, pesquisador, linguista aplicado indisciplinar e ativista comprometido, atravessado e implicado pela imperiosa necessidade de explicar, pela e através da linguagem, o mundo à nossa volta. Em sua perspectiva, a LA se encaminha pela “tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Dentre outras dívidas que a LA tem com Moita Lopes, uma delas é justamente a ampliação do campo, pela diversificação de objetos de linguagem para estudo e pela multiplicidade de perspectivas teóricas e metodológicas para tratá-los na pesquisa científica.

É justamente isso o que vamos percebendo ao longo dos capítulos que constituem o volume *Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*, de 2023, organizado por Branca Falabella Fabrício e Rodrigo Borba. As contribuições de Moita Lopes, homenageado e reverenciado durante toda a obra, são conhecidas em cenário nacional e internacional. Por isso, evidenciar o livro que busca reconhecer sua trajetória na área torna-se pertinente a este dossiê temático, cujo interesse está em discutir contribuições da LA. A publicação em relevo é composta por dez capítulos, que tentam refletir a diversidade epistemológica e metodológica, que é fundamental no campo. O título faz referência explícita à obra *Oficina de Linguística Aplicada*, de 1996, sugerindo que o leitor realizará uma espécie de incursão por uma oficina de trabalho e, desse modo, poderá contemplar diferentes formas de fazer pesquisa e/ou de construir teorizações indisciplinares sobre a linguagem na prática social.

O conjunto de capítulos é introduzido por diferentes textos e em diferentes gêneros discursivos. O primeiro deles é uma “Nota prévia”, desenvolvida por Beth Brait, que reflete, dentre outros aspectos, sobre a LA contemporânea e o papel de Moita Lopes para a consolidação da área no Brasil. O segundo corresponde a uma apresentação intitulada “Sobre ruínas e reconstruções...”, escrita pelos organizadores, a qual se ocupa principalmente em esclarecer a relação entre o homenageado, os autores, os temas tratados na obra e o contexto epistemológico em que se desdobram as discussões empreendidas. O terceiro é um prefácio, “Para LPML, linguista muitíssimo aplicado”, de autoria de Pedro de Moraes Garcez, em que se destaca, mais uma vez, as contribuições e as influências de Moita Lopes para os estudos aplicados da linguagem. Há também um quarto, a introdução, “Errâncias indisciplinadas: entre rastros, ruínas e reconstruções”, também escrita por Fabrício e Borba. Por último, antes da exposição de informações biográficas dos pesquisadores colaboradores, há um posfácio de Branca Telles Ribeiro, com o título de “Posfácio para Luiz Paulo”.

Nota-se um grande esforço dos organizadores em reunir diferentes vozes de profissionais com carreiras consolidadas em LA ou em áreas afins que, em algum momento de suas trajetórias, tiveram suas histórias de vida entrelaçadas com a história do homenageado, seja pela convivência profissional e afetiva, seja pelos interesses temáticos comuns na pesquisa. Desse modo, a combinação desses textos e dos capítulos parece conferir ao livro um caráter de trabalho realizado a muitas mãos, por meio do qual diversos estudiosos unem-se com o objetivo duplo - tanto de prestar tributo a Moita Lopes, quanto de divulgar resultados de pesquisas ou de reflexões sobre temas caros à LA indisciplinar. A nosso entender, esse esforço é válido, mas também não está isento de ressalvas, uma vez que o excesso de textos introdutórios

promove ciclos de reiterações, retardando a apreciação dos capítulos que correspondem às contribuições mais significativas do volume.

Na Introdução, Fabrício e Borba fazem alusão à ideia de que a partir da destruição, algo novo surge, porém com o acréscimo de uma “nova vida crítica”. Essa alusão remete-se diretamente à LA na acepção cunhada por Moita Lopes. Nessa seção introdutória, as subseções são nomeadas pelos autores com ênfase ao substantivo “ruína”: ruínas do conhecimento, ruínas da estabilidade, ruínas da representação, ruínas de espaços e tempos, ruínas das fronteiras, ruínas da disciplina e ruínas da ontologia. Sob uma argumentação epistemológico-científica, Fabrício e Borba defendem veementemente uma LA totalmente livre e desimpedida, mas que, antes, deve se desfazer por inteira. Assim, essa perspectiva defende que dos escombros de saberes consagrados emerge uma LA indisciplinar que deve se (re)teorizar.

No primeiro capítulo, cujo título se tem por “Linguística Aplicada Indisciplinar como amálgama epistêmico”, Alastair Pennycook lança-nos à reflexão da LA como um campo disciplinar, que dialoga com outros campos, a exemplo da sociologia, geografia, filosofia, ciências cognitivas, que não necessariamente se erigem como disciplinas. Nesse sentido, o autor afirma que essa questão, na verdade, traz à tona a noção de diálogo entre *epistemes* ao invés de interações entre disciplinas. Para isso, o autor ancora-se nos postulados foucaultianos sobre a noção de *epistemes*, ao entender que essas são sistemas de conhecimento que condicionam o discurso, o pensamento e a ação em épocas distintas. Logo, torna-se mais coerente associar a LA a um “*amálgama epistêmico indisciplinar*” (p. 72).

Não obstante, é digno de nota salientar que Pennycook destoa da acepção transdisciplinar, afirmando que essa ofusca questões importantes sobre a prática e acerca dos modos de produção, regulação e

manutenção do conhecimento. Concomitantemente, ele exemplifica que trabalhos “que objetivam trazer uma perspectiva *queer* para os estudos do discurso interessam muito mais do que análises críticas do discurso político, [que] [...] não fazem nada para abalar pressupostos centrais sobre língua e política [...]” (p. 53-54). A respeito, nossa crítica incide no fato de que trabalhos que não estão inscritos no viés indisciplinar não necessariamente deixam de ser menos importantes na luta pela justiça social. A nosso ver, inclusive, a escrita, nesse caso acadêmica, não age *per se*. Enquanto uma prática social, ela deve, nos seus desenhos e objetivos retóricos, incitar a criticidade e o debate às ideias/aos resultados. Toda a construção científico-acadêmico-social, estando ou não sob pressupostos indisciplinares, é válida na construção do conhecimento, no agenciamento e, portanto, na luta por uma ecologia de saberes advindos de Vozes do Sul Global.

No segundo capítulo, “Sociolinguística, (in)segurança e prática cotidiana”, Ben Rampton aborda questões inerentes à linguagem e à segurança em contextos que as pessoas falam de inimigos e ameaças à sua existência. A partir de uma visão enquanto sociolinguista etnográfico e interacional, ancorado nos trabalhos de autores como John Gumperz, Dell Hymes e William Labov, Rampton descreve a noção de *securitização*, *inimigo* e *cotidiano* e as relaciona no âmbito das Relações Internacionais e Estudos da Paz, Conflito e Segurança. Em sua discussão, o autor constatou que apesar da oposição enfrentada por estudantes greco-cipriotas no Chipre, foi possível identificar algumas práticas que os sustentaram na aprendizagem da língua tida como do inimigo, o turco. Uma delas diz respeito às rotinas mundanas e familiares de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em ambiente escolar, visto que a experiência de aprender turco em sala de aula não tenha sido

perpassada por conflitos, como é o caso de conflitos interétnicos históricos das comunidades greco-cipriota e turco-cipriota.

No terceiro capítulo, “Intermodalidade e representações de identidade em duas edições do livro ilustrado *Amanhecer Esmeralda*”, Célia Magalhães focaliza a construção da identidade da menina Manhã, personagem protagonista de duas edições do referido livro (2005 e 2024, respectivamente), comparando os significados identitários nos textos por meio das relações intermodais de dois sistemas semióticos — a imagem e a verbiagem, sendo este um conceito usado na teoria da Gramática do *Design Visual* proposta por Gunther Kress e Theo van Leeuwen — alinhando-se à ideia de leitura de narrativas visuais, ante a perspectiva sociossemiótica da linguagem. A discussão ora empreendida por Magalhães indica a necessidade de abordar os significados ideacionais à representação das pessoas, das coisas e dos processos, bem como questões contextuais quanto à ilustração e à editoração distintas. A autora enfatiza que abordar a linguagem visual e verbal sob uma perspectiva multissemiótica, contemplando a construção narrativa da autoestima da personagem, é estar na *paisagem* de uma LA indisciplinar.

No quarto capítulo, “(Des)construções das categorias identitárias mulher ‘de verdade’ e mulher feminista em página do Instagram”, Inês Signorini e Fabiana Biondo focalizam comentários on-line em publicações do perfil *Quebrando o Tabu*. Elas destacam o papel da linguagem no estabelecimento de uma contraposição discursiva entre essas duas categorias, que parece encontrar profícuo espaço em rede social, que se edifica como ambiente para desvelamento e profusão de *performances* sobre gênero. Para tanto, situam a etnografia virtual como o procedimento metodológico útil à investigação desenvolvida, partindo dos estudos de Christine Hine, pesquisadora inglesa. Aliam, ainda, as noções teóricas de enquadramento, a partir de Erving Goffman e de

Robert M. Entman principalmente, à discussão sobre *performance* e identidade de gênero, com base em Judith Butler. Há, desse modo, um esforço das autoras em alinhar-se a uma perspectiva de LA indisciplinar, principalmente pelas referências teóricas e metodológicas das quais lançam mão, configurando-se numa abordagem mestiça – usando termo do homenageado.

No quinto capítulo, intitulado “Reflexões indisciplinadas sobre epistemologia em linguística”, José Luiz Fiorin inicialmente retoma a ideia de uma LA mestiça e ideológica sob o conceito de LA indisciplinar, em vistas a reinventar a vida social e a produção de conhecimento. Em seguida, referenciando Ferdinand de Saussure e sua célebre obra *Curso de Linguística Geral*, Fiorin destaca alguns princípios-base para a constituição da linguística moderna enquanto ciência, a exemplo da transformação da língua em objeto estático. Ademais, alega que, diferentemente do entendimento estruturalista, a noção de *instabilidade* perpassa a propositura da LA indisciplinar, pela influência das teorias do discurso. O autor ainda destaca que a instabilidade diz respeito não à desorganização e ao caos, mas ao pensamento de que algo não-permanente, que muda de lugar, é resultante de determinados fenômenos linguageiros e sociais.

No sexto capítulo, cujo título é “A disciplina chamada Linguística Aplicada e as contribuições de Luiz Paulo da Moita Lopes”, Kanavillil Rajagopalan se atenta ao fato da constituição da LA, que não é nem linguística, nem aplicada e nem uma disciplina acadêmica no rigor do termo. Assim, o autor lança o questionamento: “como é possível trabalhar qualquer coisa da ordem prática que diz respeito à linguagem sem nos munirmos, de antemão, de uma sólida teoria sobre o que é a língua, para começo de conversa?” (p. 198). A este respeito, Rajagopalan tece críticas ao termo “aplicada”, ao mencioná-la como uma pala-

vra-armadilha que conduz à imprecisão epistemológica do campo, ao passo que evidencia que “disciplina” implica em um espaço científico “com pouca margem de manobra [...] contra [...] quaisquer tentativas de transgressão” (p. 202). Corroborando a ideia de agenciamento no âmbito da LA, o autor elenca alguns temas cruciais, caros à indisciplinaridade: a conceituação de “língua” enquanto prática social como objeto de estudo, o entrecruzamento de linguagem e sociedade, e o ativismo ético e político.

No sétimo capítulo, com o título “Caminhos narrativos - cronotopos na construção de identidades em reuniões de trabalho”, Liliana Cabral Bastos trata da construção, pela linguagem, de identidade profissional de uma médica ginecologista no convívio de um grupo de trabalho voltado ao cuidado com crianças e adolescentes. Com esse intento, a pesquisadora observa as dinâmicas de significação através das narrativas contadas pela médica, focalizando tanto os contextos em que ocorre as narrações, quanto os eventos que são alvos da referência no decurso de suas falas. Vale-se, basicamente, do construto bakhtiniano de cronotopo, que remete à relação espaço-tempo bastante peculiar em literatura, mas adaptado ao estudo da interação socialmente situada; funciona não somente como marca cronológica, mas também como indicador de experiência, que se revela pela alternância e simultaneidade das ações evidenciadas. Considera também apontamentos sobre narrativas, numa perspectiva mais estrutural, e sobre *performances* identitárias, como ato discursivo. Não há um compromisso em desenvolver uma pesquisa disciplinar, o que se percebe pelo trânsito entre referências de campos distintos, como Mikhail Bakhtin, Jan Blommaert e Richard Bauman.

No oitavo capítulo, “Mas que sintaxe ‘indisciplinada’!!!”, Maria Eugênia Lamoglia Duarte sublinha a relação entre a sintaxe da língua

falada no Brasil e as convenções normativas de escrita, que foram desenvolvidas a partir do Português Europeu. Apesar de haver afastamento entre ambas as modalidades e de já se ter notado a existência de descompassos ainda no século XIX, a escola contemporânea permanece vinculada ao mesmo aparato normativo, que funciona como instrumento de vigilância dos usos. Dentre outros tópicos temáticos, o capítulo se ocupa em discutir a respeito da distância entre a escrita e a fala no contexto brasileiro, explicando que, entre os séculos XIX e XX, optou-se pela adesão ao cânone gramatical lusitano. Essa escolha social e política fomentou ideologias que ainda hoje se perpetuam, como a unidade linguística, a informalidade do português brasileiro e a formalidade do português europeu.

Duarte joga com o emprego do adjetivo indisciplinada, atribuindo-o não ao aparato epistemológico e metodológico próprio de um estudo em LA, mas vinculando-o ao seu objeto de investigação, que é a sintaxe do português. Para tanto, defende que a sintaxe, seja do Brasil seja de Além-Mar, não se comporta exclusivamente em acordo com imposições exógenas, não obstante, tende a encontrar mecanismos de burlar normas, inclusive, na modalidade escrita da língua. Ao longo do capítulo, realiza-se um passeio por dados de uso linguístico provenientes das elites brasileiras, podendo-se verificar tanto cartas de um casal de alta classe em contexto posterior à Proclamação da República, quanto crônicas e outros textos jornalísticos de escritores nacionais. Os principais elos entre a reflexão produzida e a LA Indisciplinar estão no desenvolvimento de uma abordagem mais social sobre sintaxe e no interesse pelo ensino de língua, o que nos encaminha a identificar produtividade nessa interface, mas que, a nosso ver, é pouco explorada ao longo da discussão.

No nono capítulo, “Construções de narrativas sobre migrantes haitianos/as em espaços eletrônicos de comunicação: reações e resistência”, Marilda C. Cavalcanti e Ana Cecília Cossi Bizon focalizam a linguagem na construção de narrativas sobre a diáspora de migrantes haitianos, os quais, vivenciando situações de vulnerabilidade extrema em sua terra natal, partiam para o Brasil motivados pela ampliação do mercado de trabalho proporcionada pela Copa do Mundo, programada para 2014, e pelas Olimpíadas, para 2016. As pesquisadoras consideram, então, narrativas construídas em espaços mercadológicos de comunicação, como mídia comercial, em que se encontram discursos negativos; e não mercadológicos, como webproduções, em que repercutem discursos de resistência. Nesse sentido, a LA contribui para despertar de um ponto de vista crítico sobre a mídia, o qual pode desmontar armadilhas políticas da extrema-direita¹, que encontram fôlego em narrativas xenofóbicas e de subalternização para favorecer atitudes desumanizadoras e, até mesmo, violentas contra comunidades em diáspora.

No décimo capítulo, “Multissemiose dos textos contemporâneos: a imagem estática em uma abordagem de base bakhtiniana”, Roxane Rojo promove uma discussão teórica com exemplificação, de modo semelhante a que desenvolveu para o volume organizado por Moita Lopes (2013), quando tratou sobre materiais didáticos. Para tanto, baseia-se em escritos de Mikhail Bakhtin e o Círculo, dos quais absorve construtos como *forma arquitetônica*, mas também em noções semióticas de Charles Peirce, apropriadas pela pesquisadora Lucia Santaella, e de Jay Lemke. Da base bakhtiniana, refere-se à forma arquitetô-

1. É o caso das políticas de extradição de migrantes nos Estados Unidos da América, através da atuação de seu atual presidente, Donald Trump.

nica do conteúdo, que é uma materialização da relação axiológica (isto é, de valores) possível dentro de uma determinada época e cultura. Da semiótica, são visitados os conceitos de tipológico e topológicos que designam, respectivamente, a língua (organizada sintaticamente) e outros sistemas semióticos (tamanho, cor, altura, disposição etc.). Rojo vale-se de um longo passeio por perspectivas teóricas, inclusive, voltando sua atenção a tópicos tangentes à discussão sobre a imagem estática, como a relação entre a semiótica e a música.

Na sequência, a autora concede relevo às fases paradigmáticas da imagem estática, equivalentes aos paradigmas pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico. Considerando a discussão empreendida por Rojo e o avanço tecnológico do cenário atual, somos levados a questionar, portanto, se a produção ou reelaboração de imagens estáticas por sistemas de Inteligência Artificial, que tem se popularizado nas redes sociais em 2025², é suficiente para fundar uma quarta fase paradigmática ou se se delineia como mais uma faceta do estágio pós-fotográfico. O levantamento dessa questão é indicativo de que a LA é uma ciência em constante ebulição, pela natureza polimórfica e sempre nova de seu objeto estudo – a linguagem socialmente situada.

A nosso entender, a obra enfatizada lançou mão de um objetivo, nada fácil de ser alcançado: enaltecer, de maneira satisfatória, uma figura consagrada em LA, seguindo o costume de reverenciar grandes nomes da pesquisa no campo – como fez Moita Lopes (2013) para Antonieta Celani. Por outro lado, os organizadores escolhem um título que reverbera a obra publicada por Moita Lopes (1996), *Oficina de Linguística Aplicada*; acreditamos, todavia, que a manutenção do item lexical “oficina” pode evocar, sobretudo a leitores/pesquisadores

2. Referimo-nos à *trend* de rede social, isto é, à tendência coletiva em transformar, com apoio de Inteligência Artificial, fotografias digitais em desenhos ao modelo *anime* – animação japonesa.

iniciantes na área, que o volume ora em apreciação equivale a uma segunda parte ou a uma continuação daquele publicado em 1996.

A obra organizada por Fabrício e Borba tenciona a progressão da trama discursiva que orienta a LA como uma episteme, seja por meio de capítulos que promovem análise de dados, seja por meio de discussões teóricas ensaísticas. Nessa direção, parece sinalizar a consolidação da área no espaço acadêmico-científico – se “consolidação” nos for permitido enunciar (diante da constante evocação de termos como “ruínas”) – e uma celebração à acepção epistemológica calcada por Moita Lopes em 2006. Por assim dizer, talvez títulos como *Horizontes de Linguística Aplicada Indisciplinar: homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes*, por exemplo, fizessem mais jus à obra em questão, pois nela mais se sublinha a ampliação e a diversificação do campo, do que se explicitam modos de fazer pesquisa em LA à guisa de uma “oficina”.

Embora haja ressalvas, como vimos fazendo ao longo desta resenha, esse volume é uma obra recomendável para pesquisadores mais novos e mais experientes em LA e em Ciências Sociais, mas também para professores de línguas e para estudantes de Letras. Com a leitura do livro, teremos o privilégio de (re)ver mais uma vez reunidos, tal como em *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2006), estudiosos como Fabrício, Pennycook, Rampton, Rajagopalan, Signorini, Cavalcanti e Rojo, cujas vozes se unem a outros pesquisadores neste volume de 2023, para reafirmar o compromisso indisciplinar da LA e nos fazer refletir sobre a linguagem em uso nas particularidades dos nossos tempos. No geral, os autores de cada capítulo se empenham em co-construir ideias sobre língua e linguagem, forjando-as pelo debate, pela reflexão e pela crítica. Nesse diálogo, os autores parecem esperançosos, com Moita Lopes (2009), de que somos capazes de modificar e transformar discursos no aqui e no agora.

Referências

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festchirft para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

Recebido em: 03/05/2025

Aprovado em: 25/07/2025

Licenciado por



Entre Tradição e Reflexão: Desafios da análise linguística na aula de português

Between Tradition and Reflexion:
Challenges of linguistic analysis in the portuguese class

 Gabriel Nicolau de Souza

 Danielly dos Santos Ramos



Práticas de análise linguística na aula de português.

BEZERRA, Maria Aline Rodrigues;
FREIRE, Evanielle, [Orgs.].

Tutóia, MA: Editora Lupa, 2025.

Gabriel Nicolau de Souza. Graduando em Letras - Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande. Email: gabrielnicolauestudante@gmail.com

Danielly dos Santos Ramos. Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande. Email: daniellyramos405@gmail.com

Diante das novas demandas de uma sociedade globalizada e integrada pelas redes de comunicação, torna-se urgente refletir sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso efetivo da linguagem. Tal reflexão é hoje imprescindível nas práticas escolares e se concretiza na proposta da análise linguística (AL), abordagem metodológica reconhecida pelos diversos documentos parametrizadores. No entanto, a priorização do ensino gramatical-normativo, característico de uma abordagem tradicional, ainda exerce considerável influência nas salas de aula, o que gera um impasse no ensino de língua portuguesa, de modo que muitos professores enfrentam dificuldades para integrar o ensino de gramática à abordagem textual de maneira articulada e significativa. É nesse contexto que se destaca a relevância do livro *Práticas de Análise Linguística na Aula de Português*, organizado pelas professoras Maria Aline Rodrigues e Evanielle Freire. O livro contribui significativamente na discussão teórica desse impasse ao reunir estudos de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras que, por meio de experiências didáticas e investigações teóricas, oferecem subsídios concretos para a integração da gramática às práticas de leitura e escrita. Assim, a obra não apenas ilumina caminhos para uma abordagem mais contextualizada e significativa do ensino de língua, como também fortalece o lugar da AL como eixo articulador da formação docente e das práticas pedagógicas.

A generalidade do título reflete a diversidade de temas tratados nos capítulos, os quais podem interessar tanto a docentes que produzem seus próprios materiais quanto àqueles que utilizam recursos didatizados. As organizadoras apresentam uma curadoria de textos que, em conjunto, promovem uma concepção dialógica de língua — em oposição à abordagem tradicional, centrada em atividades metalinguísticas

de identificação e classificação gramatical. Ao longo da obra, são discutidas as tensões inerentes à transição entre o ensino da gramática normativa e a proposta reflexiva da AL. Autores como Evanielle Freire, Maria Aline Rodrigues Bezerra, Juliana Marcelina Silva, Herbert Neves e Gislayne Azevedo Dias se dedicam a investigar como atividades didáticas se alinham (ou não) a essas duas perspectivas, provocando no leitor uma questão central: como desenvolver, na prática, uma abordagem de fato reflexiva?

Práticas de Análise Linguística na Aula de Português é uma obra que auxilia tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores que buscam renovar suas práticas de ensino e aprendizagem, levando em conta, para tanto, as novas contribuições científicas ao que concerne o trabalho com a abordagem reflexiva da língua. Em dez capítulos, são discutidos objetos de pesquisa variados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro didático, relatórios de estágio, provas do ENEM, videoaulas e o ensino de itens lexicais e gramaticais, sempre sob a ótica da AL. A apresentação, assinada pelas professoras doutoras e percursoras na pesquisa sobre AL, Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, antecipa ao leitor as principais contribuições do livro, comentando brevemente cada capítulo e ressaltando a relevância da obra no atual cenário educacional.

Dada a pluralidade dos objetos de pesquisa tratados ao decorrer do exemplar, é de chamar atenção como a AL atravessa diversos componentes que compõem o trabalho docente. Essa multiplicidade, longe de dispersar o foco, revela justamente a força integradora da AL enquanto princípio metodológico para o ensino de língua portuguesa. Para fins analíticos, organizamos os capítulos da obra em quatro blocos temáticos — materiais didáticos, documentos norteadores da prática docente, paradigmas no ensino de língua e formação docente

—, não como compartimentos estanques, mas como eixos interdependentes atravessados por um mesmo problema: como consolidar, na escola, uma prática de ensino que articule leitura, escrita e gramática a partir de uma perspectiva reflexiva e contextualizada? Essa divisão, portanto, tem por objetivo evidenciar como a AL se manifesta em diferentes níveis da prática pedagógica — do planejamento ao uso de documentos oficiais, da abordagem teórica aos processos formativos — e, com isso, discutir as contribuições da obra *Práticas de Análise Linguística na Aula de Português* para a construção de um ensino de língua crítico.

A iniciar pelos materiais didáticos, os capítulos 6, 8 e 10 analisam propostas de atividades a partir das tendências teóricas propostas por Bezerra e Reinaldo (2020), classificando-as como tradicionais, inovadoras ou conciliadoras. Embora cada capítulo se concentre em um objeto específico (livro didático, provas do ENEM e videoaulas, respectivamente), há um padrão recorrente: as atividades analisadas oscilam entre tradição e inovação. Essa classificação, embora útil, reduz a reflexão no tocante à crise paradigmática subjacente a essas práticas. Destacam-se aqui duas contradições: (a) a classificação das atividades permite ao leitor perceber a ausência de certos elementos necessários para consolidar uma prática reflexiva — ou seja, compreende-se mais a carência do que as formas de supri-la; (b) embora se atribua ao ENEM uma responsabilidade pela regressão na educação, é ressaltado que a inclusão de questões que envolvem a variação da língua (o que as autoras do capítulo 8 entendem como práticas de AL) pode promover a inclusão e o respeito pela diversidade de vozes que compõem o país, mesmo que essa “inclusão” seja bastante limitada. Diante dessas colocações, fazemos um convite ao leitor à leitura dos capítulos referidos para pensar em como a AL pode — ou deve — ser ressignificada como

prática comprometida com a formação crítica ao pensar o ensino de língua a partir de situações de uso contextualizados.

No grupo dos documentos norteadores da prática docente, os capítulos 3 e 4 concentram-se na análise crítica da BNCC. Ambos apontam incoerências entre os objetivos declarados pelo documento e os termos utilizados em sua redação. O uso da expressão “norma padrão”, por exemplo, reforça a ideia de correção linguística e desconsidera a heterogeneidade da linguagem, o que entra em contradição com a proposta de um ensino reflexivo e contextualizado. Além disso, os autores analisam os processos linguísticos presentes na formulação das habilidades da BNCC, revelando incompatibilidades entre os pressupostos pedagógicos e as práticas sugeridas. Diante disso, propõem que os professores adotem uma postura crítica ao utilizar os documentos oficiais, tratando-os como referências interpretáveis, e não como manuais normativos inflexíveis.

Quanto aos paradigmas no ensino de língua, os capítulos 1, 2 e 9 oferecem ao leitor um panorama do embate entre abordagens tradicionais e propostas reflexivas. O capítulo 2 explicita que, para superar a abordagem focada na memorização de regras, é imprescindível investir na formação continuada dos professores. Já o capítulo 9 aprofunda o debate ao destacar a importância da ancoragem teórica para o desenvolvimento de práticas consistentes em sala de aula. Assim, evidenciam-se os pilares para a construção de um novo paradigma, a saber: formação continuada e sólida base teórica. Desse modo, os autores propõem caminhos para superar o ensino estrutural baseado na memorização, defendendo uma abordagem reflexiva que, para ser efetiva, exige sólida fundamentação teórica. É nesse contexto que a formação continuada se torna central, pois possibilita ao docente revisar concepções e reformular práticas à luz da Análise Linguística. Mais

do que sugerir rupturas ou conciliações entre tradição e inovação, a obra aponta a sobreposição da abordagem reflexiva à tradicional. Essa sobreposição não se dá por acúmulo de métodos, mas por uma reorientação epistemológica: a reflexão sobre a linguagem em uso não se acomoda a modelos fixos ou prescritivos, mas exige análise contextualizada de cada situação comunicativa.

Esses dois elementos — formação continuada e ancoragem teórica — tornam-se ainda mais evidentes no bloco sobre formação docente. O capítulo 7 volta o olhar à formação inicial, analisando como licenciandos se apropriam, do ponto de vista teórico-metodológico, das categorias da gramática normativa e da linguística para elaborar questões de AL. O capítulo 5, ao examinar relatórios de estágio supervisionado, evidencia que muitos graduandos desconhecem a prática da AL, o que pode estar relacionado ao estigma que ainda recai sobre o ensino da gramática e à dificuldade de articular fenômenos linguísticos com atividades de leitura e produção de texto. Tais lacunas refletem a crise paradigmática vivenciada no ensino de língua e apontam para a necessidade de integrar teoria e prática na formação de professores. A obra, ao abordar experiências formativas, evidencia o papel fundamental que as instituições e cursos formadores devem exercer na construção de uma articulação efetiva entre teoria e prática durante a formação docente. Ao apresentar análises de estágios supervisionados, por exemplo, os capítulos revelam que a fragmentação entre os conteúdos teóricos e as exigências da prática pedagógica ainda são obstáculos persistentes na formação de professores de língua portuguesa.

Práticas de Análise Linguística na Aula de Português é, portanto, em nossa visão, uma obra que convida o leitor a se debruçar sobre uma variedade de objetos de pesquisa, ao mesmo tempo em que abre espaço para múltiplas inferências e reflexões. Ao articular teoria e prá-

tica, o livro destaca questões centrais do ensino da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito às escolhas que o professor precisa fazer em sua atuação cotidiana. Essa importância se amplia quando observamos as implicações diretas para a prática docente, já que os capítulos propõem caminhos para lidar criticamente com os documentos normativos, as abordagens metodológicas e as novas exigências comunicativas que emergem na contemporaneidade. Além de discutir concepções de linguagem e ensino, a obra apresenta análises de propostas didáticas, oferecendo ao professor subsídios para planejar e repensar suas práticas à luz da AL. Um dos méritos do livro está justamente na forma como promove um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e situações reais de sala de aula, ampliando o olhar do professor para além de modelos tradicionais de ensino. Vale destacar que a publicação conta com um segundo volume, que dá continuidade às reflexões propostas, aprofundando discussões e apresentando novos desdobramentos.

Com isso, a leitura do livro torna-se pertinente ao professor da educação básica, dada a problematização das práticas tradicionais ainda presentes no ensino de língua. Por estar disponível gratuitamente em formato digital, seu nível de alcance é ampliado de modo a contemplar profissionais de contextos e realidades. Além do mais, espera-se que suscite questionamentos, bem como apoio no enfrentamento de desafios que estimulem a realização de uma prática docente mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas atuais, sustentando-se, para isso, nas considerações tecidas ao longo dos capítulos que compõem o exemplar evidenciado.

Referência

BEZERRA, Maria Aline Rodrigues; FREIRE, Evanielle, [Orgs.]. *Práticas de análise linguística na aula de português*. Tutóia, MA: Editora Lupa, 2025.

Recebido em: 17/04/2025

Aprovado em: 13/08/2025

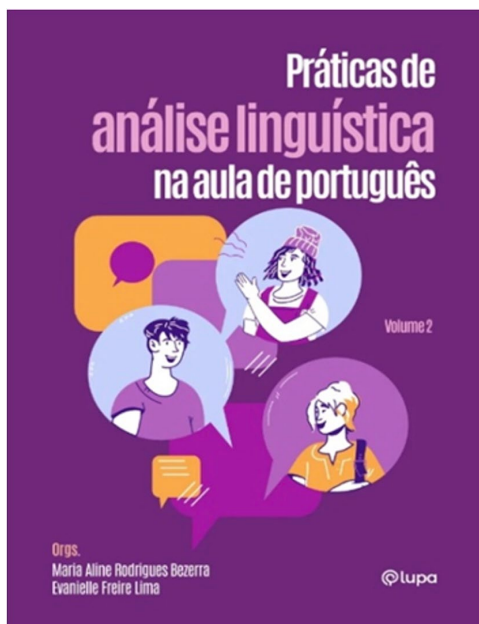
Licenciado por



Análise Linguística: caminho premente para o ensino de língua portuguesa?

 Emanuel Gomes de Oliveira

 Rayan Kelven Oliveira Alves



Práticas de análise linguística na aula de português. BEZERRA, M. A. R; LIMA, E. F. (orgs.). Tutóia, MA: Lupa, 2025. V.2.

Emanuel Gomes de Oliveira. Emanuel Gomes de Oliveira é graduando do 7º período de Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande, dedicando-se atualmente ao Pet Educação- Conexão de Saberes. Email: emanuololiveiracs@gmail.com

Rayan Kelven Oliveira Alves. Rayan Kelven Oliveira Alves é graduado em Letras-Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande. Email: rayannkelvencg@gmail.com

O livro *Práticas de Análise Linguística na aula de português – vol. 2* – destina-se a professores em formação inicial e/ou continuada, bem como a professores formadores, os quais objetivam a melhoria do ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Este volume apresenta em dez capítulos, trabalhos com temáticas voltadas à Análise Linguística (AL), os quais fornecem subsídios teóricos e metodológicos ao ensino de português. Reconhecida como prática essencial ao ensino, a AL/semiótica é tratada de modo a colaborar com a reflexão acadêmica e pedagógica sobre sua prática.

Quanto às organizadoras da obra, vale salientar que Evanielle Freire Lima e Maria Aline Rodrigues Bezerra são doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande-PB (PPGLE/UFCG), dedicando-se também ao Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG).

Em consideração ao espaço destinado a cada capítulo, observamos que os autores se ocuparam de explanar o essencial sobre tal prática de linguagem trazida a relevo – a AL. Sendo assim, partindo de diversos temas, tais como: o funcionalismo, a linguagem visual, a variação linguística, a sintaxe, o léxico e a coesão textual, sempre em suas relações com o ensino de português, eles apresentam e direcionam diferentes perspectivas e modos de abordar a AL em sala de aula.

No primeiro capítulo *Linguagem Visual e Multimodal nas aulas de português com o gênero tirinha*, Priscila Andressa Crepaldi Venturim e Neilde Silva de França Bois apresentam reflexão/análise sobre a língua, assim como a leitura e a produção de textos e o modo que os recursos expressivos da língua promovem seu caráter discursivo. Assim, as autoras destacam a importância da AL por meio do gênero “tirinha”, o qual promove uma abordagem dinâmica e reflexiva acerca

da linguagem em múltiplos contextos a partir da interpretação crítica e compreensão multimodal.

No segundo capítulo *Análise Funcional da expressão “A gente” em Tirinhas: proposta de atividade para aplicação em sala de aula*, Larissa Ribeiro Paiva Andrade e Francisco Honório de Abreu Neto realizam um percurso investigativo acerca do uso da expressão “a gente” como pronome pessoal, visto que recorrentemente determinada expressão tem alcançado status funcional semelhante ao uso do “nós”. Logo, por meio da proposta de atividade direcionada ao 9º ano do ensino fundamental, os autores explicitam contribuições da AL e Linguística Textual, valendo-se dos aspectos multimodais presentes no gênero tirinha, além de conceber o aprendizado consciente e prazeroso acerca do funcionamento da língua para os alunos.

No terceiro capítulo *Os Malabarismos de sentidos na construção discursiva: desabafando as palavras mágicas*, Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu e Adriene Ferreira de Mello discutem a respeito do ensino prescritivo a partir do uso da gramática e ensino da língua em sala de aula. À vista disso, as autoras analisam de forma crítica a abordagem em livros didáticos do 5º e 6º anos do ensino fundamental, observando práticas descontextualizadas do ensino gramatical ainda vigentes. Portanto, partindo da metaforização referente à construção discursiva presente no título do estudo, elas buscam demonstrar a excludência entre os conceitos de língua, linguagem e gramática e de como o uso adequado dos recursos linguísticos resulta em um aprendizado oportuno e eficiente perante o desenvolvimento crítico do público-alvo.

No quarto capítulo *Léxico e a construção coesiva de um texto: estudo em material didático de Língua Portuguesa do 9º ano no ensino fundamental*, Milena Borges de Moraes e Letícia Corsino Galbero debatem acerca do léxico enquanto fator que articula a coesão do texto.

Desse modo, as autoras questionam se a proposta do livro didático por meio da coesão contempla aspectos lexicais como um dos recursos textuais que focalizam a produção de sentidos. Portanto, a partir de uma observação voltada ao ensino-aprendizagem dos alunos quanto às competências direcionadas ao léxico, elas ressaltam que determinando aspecto se apresenta como um nível linguístico aberto e constantemente renovável, de modo que tal fator também atua diretamente na morfossintaxe, semântica, bem como nas operações de textualização.

No quinto capítulo *O comportamento do rótico na escrita escolar: uma breve análise*, André Pedro da Silva e Layanne Alves Lopes Dias realizam um percurso que busca reconhecer os processos fonológicos como variáveis, tomando por base a escrita de alunos da educação básica, pertencentes ao 6º e 9º ano, de modo a observar como o uso do rótico se apresenta. À vista disso, os autores se norteiam por meio de estudo voltado à sociolinguística educacional, que prima pelo exame dos vários fenômenos relacionados às variações linguísticas presentes no português brasileiro. Logo, se chega à conclusão de que a realização do rótico na língua portuguesa no Brasil encontra-se condicionada não só a contextos linguísticos, mas, sobretudo a fatores sociais, à medida que os dados da escrita estão mais próximos da fala.

No sexto capítulo *E se eu quiser inovar no ensino de língua portuguesa: Como proceder? Contribuições da Análise linguística (AL) no tratamento da indeterminação do sujeito*, Laura Dourado Loula Régis e David Naamã Melo de Figueiredo explanam acerca das contribuições da prática de AL na abordagem da indeterminação do sujeito no livro didático de língua portuguesa. Os autores argumentam que no campo da descrição linguística o fenômeno relativo à indeterminação do sujeito não apresenta uma discussão consensual entre os teóricos, sobretudo entre as perspectivas tradicionais e funcionalistas. Para eles, independentemente das

razões, nossas escolhas linguísticas, como a de indeterminar um sujeito oracional, são motivadas por nossas intenções comunicativas. Assim, a pergunta norteadora do referido estudo parte do seguinte ponto: como podemos abordar, a partir da perspectiva inovadora da AL, a indeterminação do sujeito? A fim de responder tal questionamento, os autores analisaram um livro didático do 8º ano da coleção *Português: conexão e uso*, publicado em São Paulo, no ano de 2018, pela editora Saraiva. Para a escolha do livro, utilizaram como critérios: ser destinado aos anos finais do ensino fundamental, pertencer a uma coleção aprovada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), estar em circulação nas escolas públicas brasileiras e dispor de atividades que contemplem questões inovadoras de análise linguística. Os autores chegaram à conclusão de que o livro didático analisado está alinhado a uma perspectiva inovadora de AL, visto que aborda a indeterminação do sujeito a partir de gêneros textuais e esses não são utilizados como meros pretextos para o ensino de gramática, já que as atividades propõem uma visão de sintaxe ancorada em suas vertentes semânticas, textual-interativa e discursiva. Assim, o foco das reflexões propostas pelo livro é de cunho epilinguístico, uma vez que aborda a prática de indeterminar o sujeito da oração com vistas às intenções do autor.

No sétimo capítulo *A sintaxe na estética futurista: orações reduzidas de infinitivo como representação da imobilidade do sujeito frente ao progresso*, Laura Dourado Loula Régis e Fábio Rodrigues da Silva partem da problemática de que o ensino de gramática *versus* prática de AL corresponde, na verdade, à ponta do *iceberg* de uma discussão epistemológica profunda e que não se trata de uma mera divergência dos fundamentos teórico-metodológicos que regem um e outro, mas se expande por questões como filiação pedagógica, compreensão de ensino, modelo econômico e inevitável, de forma que adentra no cam-

po político da educação. Ademais, argumentam, como forma de tornar válido seu texto, que as alterações de currículo e de material no ensino de língua, já começaram a se tornar perceptíveis nas coleções dos livros didáticos do PNLD 2021 e 2024. Se antes havia uma hegemonia absoluta do ensino de gramática, na atualidade, passa a ser, progressivamente, substituído pela prática de AL inovadora, cujo foco volta-se para a reflexão dos dados da língua em uso. Os autores reconhecem que para além das incompreensões teórico-metodológicas acerca da proposta de AL, da tradição secular do ensino de gramática, a didatização de objetos de conhecimento de língua portuguesa na perspectiva inovadora de AL não se constitui uma tarefa fácil. O capítulo apresenta a análise de uma proposta de atividades de leitura e AL, desenvolvida pelos próprios autores destinada à 3ª série do Ensino Médio, com foco nas orações reduzidas de infinitivo como componente estilístico da estética futurista, a partir de um poema do autor português Álvaro de Campos (pseudônimo utilizado por Fernando Pessoa). A ideia é verificar como esse recurso sintático contribui para a imobilidade do eu-lírico, além do mais, como esse movimento se torna representativo dos ideais propagados pela Vanguarda. À vista disso, é oferecido um “modo de fazer” inovador voltado à AL.

Os autores apresentam uma possibilidade de se trabalhar em sala o texto *Ode Triunfal* a partir da sua construção e seus interstícios com as temáticas e abordagens da estética literária futurista. Eles unem a prática da AL, o texto literário e suas construções sintáticas. Assim, pensaram em uma proposta de atividade que respeitasse a unidade de sentido e os aspectos literários do gênero selecionado com os movimentos de AL. A pertinência do capítulo se dá porque desvela as orientações teórico-metodológicas que regem tanto o ensino de gramática quanto a prática de AL., como também por chamar a atenção

para perspectivas de filiações pedagógicas e paradigmáticas, além de instruir o professor sobre como fazer diferente do que se faz no ensino de gramática.

No oitavo capítulo *As variações lexicais da banana dupla em Formoso do Araguaia-TO na Amazônia legal*, Karina de Jesus Araújo e Manoel Mourivaldo Santiago Almeida apresentam um recorte do Atlas Linguístico Regional em vistas “Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia - Tocantins: a Dialectologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal”. A análise do recorte abrange diversas dimensões linguísticas, incluindo as diástricas, diagenéricas, diarregionais, diavarietais e diareferenciais. Assim, os autores discutem no que toca aos aspectos semântico-lexicais da região, baseando-se nos parâmetros do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB), o que permite um mapeamento detalhado dos recursos linguísticos na região, abordando a influência do contexto histórico migratório e cultural na fala dos habitantes. O interesse é saber como a variedade linguística, resultante do processo migratório, moldou e continua a moldar os termos lexicais e a fala na comunidade e ainda a contribuir com os estudos dialetais do português brasileiro do país. O estudo investiga as variações linguísticas da comunidade, destacando os estudos sociolinguísticos através das suas dimensões.

Esta pesquisa realizou um mapeamento abrangente das variantes linguísticas presentes no município. Para alcançar esse objetivo, foram empregados diversos métodos, incluindo o uso de diários de bordo, coleta de dados, gravações transcritas em planilhas do Excel, e a elaboração de mapas com base nas informações catalogadas. A cartografia foi composta utilizando os símbolos Kiel e uma representação simbólica da cruz. Essa metodologia possibilitou a descrição e análise das formas lexicais em mapas polifônicos e de status da forma, integrando também uma base estatística. Este estudo elegeu apenas informantes

da classe social baixa (Cb), considerando seu contexto migratório e contratual, a representação simbólica da cruz foi simplificada para uma barra que divide as duas gerações. Após a elaboração dos mapas pluridimensionais para cada questão do Questionário Sociolinguístico (QSL), prosseguiu-se com a fase de descrição e análise das variantes, utilizando a cartografia linguística produzida e contribuições de estudos lexicográficos e dialetais. A aplicação da técnica dos três passos evidenciou diferenças nas variedades do português entre os grupos pesquisados (maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos), revelando mudanças linguísticas resultantes entre os informantes. Os autores reconhecem a importância de destacar que os comentários metalinguísticos feitos pelos informantes durante as entrevistas podem englobar outras lexias, regiões geográficas ou ainda gerações ancestrais. Na pesquisa, os comentários foram fundamentais por fornecer percepções valiosas sobre a evolução linguística.

No capítulo nono *Caminhos possíveis do uso da linguística para o uso do PL2 na educação bilíngue para surdos: práticas do ensino de português como segunda língua*, Talita Nabas Tavares apresenta reflexões a respeito dos caminhos dos estudos da linguística e da linguagem e seus desdobramentos no contexto da educação bilíngue de Surdos na educação básica, acentuando, desse modo, possibilidades para o ensino de línguas focada na educação de surdos. Também evidencia uma breve reflexão sobre as práticas de ensino do português como segunda língua e pensamentos em relação às teorias apresentadas por alguns autores, como: Almeida Filho, Quadros, Thiollent e Lebedeff. A autora parte de considerações de conceitos de linguagem, pesquisa e ação e produção de material didático, apresentando um comparativo de práticas de ensino de línguas e possíveis aplicabilidades no ensino de PL2 para alunos surdos.

No capítulo dez *Contribuições do programa minimalista para o ensino de gramática: uma análise das normativas curriculares brasileiras e das práticas docentes à luz de uma proposição da Linguística Gerativa*, Guilherme de Almeida Nascimento de Araújo afirma que ainda há uma lacuna a ser enfrentada no que diz respeito a fazer com que o ensino escolar e o ensino acadêmico se aproximem. Organizado em quatro seções, o autor analisa as relações estabelecidas entre as correntes científicas da linguagem e os níveis de ensino da educação básica brasileira. Pretende-se alcançar, a partir das teses provenientes do Programa Minimalista da Linguística Gerativa, contribuições para o ensino de gramática e língua portuguesa.

Ao longo do livro, os autores dos textos expostos, evidenciam exemplos concretos sobre a prática de AL. Nesse sentido, eles, sobrelevam que o uso de tal prática de linguagem pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa de maneira pertinente e solidificada, ao passo que permite ao aluno uma compreensão ampliada que sobrepuja os conhecimentos provenientes do uso da gramática, bem como da língua.

Em suma, a obra *Práticas de análise linguística na aula de português – vol.2* se configura como material imprescindível para os professores que atuam no campo da linguagem, tendo em vista a ampliação das concepções sobre AL e seus modos de fazer, especialmente no que diz respeito à elaboração de material didático e atividades. Logo, sem deixar o sujeito de lado, considera as implicações sociais dos conhecimentos e temas ensinados por meio da AL, fazendo juz ao extenso escopo pertencente à Linguística Aplicada.

Por fim, recomendamos expressivamente a obra, tendo em vista sua relevância mediante ao campo acadêmico, principalmente por abordar diferentes perspectivas de elaboração de atividades voltadas ao ensino de língua portuguesa. Assim, tal viés favorece a ruptura de um mo-

delo tradicional e ineficiente que pouco contribui para o aprendizado dos alunos, possibilitando um panorama de caráter discursivo, social e reflexivo. Ademais, projeta nova luz sobre a discussão concernente à prática de AL, criando possibilidades que vão ao encontro de novos debates, além de contribuir para a ressignificação das práticas de ensino na educação básica e futuras pesquisas com temáticas instigantes, ao nosso ver, tais como as do capítulo *A sintaxe na estética futurista: orações reduzidas de infinitivo como representação da imobilidade do sujeito frente ao progresso*, bem como do capítulo Léxico e a construção coesiva de um texto: estudo em material didático de Língua Portuguesa do 9º ano no ensino fundamental.

Recebido em: 25/04/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por

