



RECENTE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: MUDOU ALGUMA/MUITA COISA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA PÚBLICA?

Davi RODRIGUES¹
Carolina Barbosa Moura da SILVA²
Luciene Paula Machado PEREIRA³

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar de que forma o componente curricular Língua Portuguesa tem sido ensinado nas escolas públicas a partir da recente implementação do Novo Ensino Médio, buscando entender mais especificamente como tais mudanças se manifestam na prática docente dos professores envolvidos. Para tanto, observamos 8h/aula de uma professora do Ensino Médio de uma escola pública, a partir da metodologia qualitativa e interpretativista. Ao final, concluímos que a prática pedagógica da professora possui uma certa relação com o que postulam os documentos curriculares oficiais, que se caracterizaram como ponto de cisão da prática da docente observada. Além disso, evidenciamos uma condição de *entrelugar epistemológico* da professora manifestado na tentativa de adotar a prática de análise linguística em suas atividades com os alunos, mesmo que a perspectiva que predomine em suas aulas seja a do ensino tradicional da gramática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Novo Ensino Médio. Análise Linguística.

1 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, na área de Linguística e Semiótica e na linha de pesquisa Linguagens, Identidade e Ensino, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Letras – Português e Inglês também pela UFMS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) – UFMS/CNPq. Endereço eletrônico: <davi3rodrigues@gmail.com>.

2 Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Letras licenciatura português/inglês na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande (UFMS-CG). Possui ensino médio integrado em informática no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande (IFMS-CG). Endereço eletrônico: <carolina.moura@ufms.br>.

3 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2022), área de concentração em Linguagem e Educação. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005) e mestrado em Estudos de Linguagens – área de concentração Linguística e Semiótica – pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). É Professora dos Cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FAALC/UFMS, atuando em disciplinas da área de Língua Portuguesa e Linguística, incluindo Práticas de Ensino e Estágios. É coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Endereço eletrônico: <luciene.machado@ufms.br>.



THE RECENT IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM: DID IT CHANGE MUCH/ANYTHING IN THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING OF PUBLIC SCHOOL?

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate how the Portuguese language has been taught in public schools given the new high school curriculum, aiming to understand more specifically how such changes manifest in teachers' teaching practice. Therefore, we observed 8h/classes of a high school teacher through qualitative and interpretive methods. Finally, we concluded that the pedagogical practices of the observed teacher were somehow related to what the new curriculum changes postulate, which characterizes it as a scission point of her practice. Furthermore, we evidenced an *epistemological in-between* condition of the teacher that manifested in the attempt of adopting the linguistic analysis practice in her activities with the students, even though the predominant perspective of her classes was the traditional grammar teaching.

KEYWORDS: New High School Curriculum; Portuguese Language Teaching; Linguistic Analysis.

INTRODUÇÃO

No ano de 2022, diversas mudanças foram implementadas no cenário educacional brasileiro, especialmente no Ensino Médio. Após dois anos de pandemia no modelo remoto emergencial, em que a discrepância entre ensino público e privado foi ainda mais ampliada devido à falta de recursos, as aulas retornaram à modalidade presencial com mudanças curriculares. Neste ano, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) passou a ser implementada de forma mais efetiva em todas as instituições de ensino básico brasileiras, bem como as novas diretrizes do Novo Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a carga horária de ensino nas escolas. Especificamente no contexto desta pesquisa, o novo *Currículo de Referência do estado de Mato Grosso do Sul* (2021) também aderiu e se adaptou a tais alterações.



Frente a tantas mudanças, faz-se necessário e relevante a pesquisa e observação de como as escolas estaduais e os professores do Mato Grosso do Sul, em especial de uma Escola Estadual de Campo Grande, têm recebido e assimilado tantos desafios.

Nesse sentido, este artigo se refere às atividades investigativas desenvolvidas na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura III, cursada no 7º semestre do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esta etapa do Estágio refere-se às ações de observação e pesquisa. Essa maneira particular de estruturação tem como origem os objetivos gerais que moldaram sua elaboração. Dentre eles o “[...] desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do Acadêmico para a atividade profissional [...] permitindo a execução dos ensinamentos teóricos e a socialização dos resultados obtidos, mediante intercâmbio Acadêmico-profissional.” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 2).

Desse modo, e pensando nas contribuições do estágio, o contato com a escola vivenciado pelo acadêmico pode permitir o aperfeiçoamento de sua formação inicial, bem como direcionar o estudante para o entendimento de uma práxis docente profissional que visa a uma união intrínseca entre a teoria e a prática (PIMENTA, 1997).

Diante disso, durante a investigação, nós privilegiamos analisar as possíveis mudanças no ensino de Língua Portuguesa (LP) decorrentes das recentes alterações curriculares e legislativas do Ensino Médio já citadas. Ou seja, o objetivo geral foi o de investigar de que forma o componente curricular de Língua Portuguesa tem sido ensinado nas escolas públicas a partir da recente implementação do Novo Ensino Médio, buscando entender

mais especificamente como tais mudanças se manifestam na prática docente⁴ dos professores envolvidos.

De maneira mais específica, os objetivos se organizaram da seguinte forma: a) Compreender e descrever *como e se o/a professor/a* relaciona as alterações curriculares à sua prática de ensino a partir da análise da perspectiva de ensino de língua adotada pelo professor; b) Compreender e descrever as crenças docentes *do/a professor/a* em relação ao ensino de língua portuguesa que emergem de sua prática pedagógica; e, por fim, c) Avaliar se existem aproximações e/ou distanciamentos entre o que os novos referenciais curriculares postulam sobre o ensino de língua portuguesa e o que *o/a professor/a* de fato faz em sala de aula.

Nossa hipótese inicial foi a de que as recentes alterações do Ensino Médio suscitariam mudanças, mesmo que mínimas, na prática docente *do/a professor/a* observado, e que, possivelmente, causariam algum desconforto, receio e/ou angústia, dada a falta de articulação profunda de conceitos base da prática docente presentes na BNCC, por exemplo, bem como a presença de um “[...] inventário [extenso] de meras competências desfiladas para o ensino [...]” de línguas (RODRIGUES, TAKAKI, 2019, s.p. *acréscimo nosso*).

Para tanto, como fundamentação teórica valemo-nos do que postula Crahay (2017) em relação às crenças docentes e Antunes (2003) sobre a concepção sociointeracionista de ensino de língua portuguesa, tendo como base a prática da análise linguística (MENDONÇA, 2006). Utilizamos também dos *Gestos Didáticos Fundadores* e das *Macropreocupações do Trabalho Docente* (NASCIMENTO; BRUN, 2017; SCHNEUWLY, 2000, BUCHETON, 2008; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON; SOLÉ, 2009) para a análise e breves considerações das aulas observadas.

4 Isto é, se ela leu e estudou os documentos na íntegra.



Finalizando, este artigo foi organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento discorreremos sobre os pressupostos teóricos. Em seguida, abordaremos a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa tendo como foco as crenças docentes e a análise das aulas observadas. Por fim, concluiremos retomando os objetivos propostos e a hipótese inicial.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Como base para analisar o ensino da língua portuguesa como língua materna no Ensino Médio, adotamos a perspectiva sócio-interacionista, conforme os documentos institucionais já mencionados. Por essa perspectiva, entende-se a língua enquanto um sistema-em-função, como uma atividade discursiva situada, ou seja, uma “[...] língua que somente acontece entre duas ou mais pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto – mais ou menos longo, mais ou menos informal, desse ou daquele gênero.” (ANTUNES, 2003, p. 109).

O ensino de língua portuguesa, nessa perspectiva, não se limita ao uso de palavras e frases descontextualizadas, nem ao uso do texto como pretexto para o ensino de gramática, mas utiliza o texto enquanto objeto de estudo. Esse ensino seria, então, “[...] eminentemente funcional e contextualizada[o], [e] pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.” (ANTUNES, 2003, p. 41).

Ao se utilizar o texto como objeto de estudo, o movimento de análise linguística é oposto ao considerado pelas perspectivas do ensino tradicional de gramática. Antunes afirma que “No texto, a relevância dos saberes, [...] se afirma pela função que esses saberes têm na determinação dos possíveis sentidos previstos para o texto.” (ANTUNES, 2003, p. 110). Ou

seja, é em função do texto que as análises são conduzidas. Os elementos linguísticos a serem trabalhados são os que emergem do objeto e que são importantes para a construção de sentidos. A análise linguística, então, surge como “[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais textuais e discursivos.” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Além da perspectiva do ensino de língua, nós utilizamos também a noção de crenças docentes para a condução da pesquisa. Segundo Crahay *et al.*, “[...] o conceito de crenças dos professores remete a conteúdos mentais, relacionados ao ensino, compilados em esquemas ou conceitos, podendo tomar a forma de proposições ou asserções.” (CRAHAY *et al.*, 2016, p. 318). Essas crenças sobre educação e ensino são construídas individual, cognitiva e socialmente, o que não implica que todos os professores tenham as mesmas crenças, muito menos que ajam da mesma forma (CRAHAY, *et al.*, 2016, p. 318-319).

No seu artigo, Crahay *et al.* explicam ainda que vários autores entendem crenças e conhecimentos docentes enquanto sinônimos, mas, assim como eles, reiteramos que:

[...] os conhecimentos fariam mais referência a elementos factuais ou empíricos, enquanto que as crenças remeteriam, sobretudo, a suposições ou ideologia, sendo ambos, ideias e conhecimentos, fortemente marcados pelas experiências pessoais e coletivas dos professores. (CRAHAY, *et al.*, 2016, p. 319)

As crenças, portanto, se referem às percepções, às ideias, aos ideais e à história que compõem o docente. Conseqüentemente, é a partir dessa perspectiva que podemos cumprir com o nosso segundo objetivo es-



pecífico, que é, justamente, analisar, a partir do seu agir praxiológico, como as crenças da professora aparecem e influenciam o seu entendimento sobre o ensino de língua portuguesa.

Finalizando, para além dos pressupostos aqui já elencados, nós também partimos do que postulam os gestos didáticos e as macropreocupações do trabalho docente para observar e analisar as aulas de uma professora de língua portuguesa. Apesar de partirem de pontos epistemológicos diferentes, esses dois pressupostos teóricos/analíticos funcionam em conjunto e possibilitam melhor compreensão do agir docente, e por isso foram utilizados nesta investigação.

As macropreocupações do trabalho docente (SCHNEUWLY, 2000; AEBY-DAGUÉ; DOLZ, 2008; BUCHETON, 2008; BUCHETON; SOLÉ, 2009) podem ser entendidas como base para o trabalho docente por formarem uma agenda que mobiliza o agir do professor (NASCIMENTO; BRUN, 2017). São elas: a) *Tessitura*: relação do objeto de ensino entre os saberes já consolidados pelo aluno e os ainda novos para ele; b) *Atmosfera*: interação dos elementos e indivíduos participantes do ambiente da sala de aula, buscando um caráter de ensino confortável e respeitoso em espaços dialógicos; c) *Pilotagem*: orientações do professor na direção de um projeto de ensino, administrado no tempo e nos espaços de aula, com os alunos, ou seja, proposta de tarefas e/ou atividades para estimular e avaliar a aprendizagem do aluno – remetendo, entre outros, à regulação de aula, discutida mais à frente; d) *Ancoragem* ou *Apoio*: forma como é feita a mediação entre o conhecimento e o aluno durante o ensino e a aprendizagem, diz respeito ao fazer docente que concilia o objeto de ensino com o saber do aluno ao longo desse processo.

Já os gestos didáticos fundadores constituem-se como procedimentos exercidos pelos professores quando implementam “[...] uma atividade educacional [...]” (NASCIMENTO, 2011, p. 426). Ao todo, temos 7 gestos:

1. *Presentificação* - consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes;
2. *Elementarização* - consiste no dimensionamento particular do objeto que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado;
3. *Formulação de tarefas* - para a entrada do objeto no dispositivo didático, esse é o gesto pelo qual o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado;
4. *Materialização* - consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, corpus de frases para análise, objetos diversos, etc.);
5. *Apelo à memória* - são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber;
6. *Regulação* - gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades;
7. *Institucionalização* - constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. O professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re)contextualizados na tarefa apresentada pelo professor. (NASCIMENTO, 2011, p. 426-427)

Portanto, foram a partir desses referenciais que este trabalho de análise foi desenvolvido.

METODOLOGIA

Para cumprir com os objetivos propostos, nós optamos por observar as aulas de uma professora de língua portuguesa dos 1^a série do Ensino



Médio da escola estadual onde realizamos o estágio. Para tanto, utilizamos um método livre de anotações: Tudo o que entendíamos como importante nós anotávamos no caderno de campo, tendo como base os pressupostos teóricos por nós já conhecidos. Além disso, ao mesmo tempo que observávamos, também conduzíamos uma breve análise sobre quais gestos didáticos a professora mobilizou durante cada atividade proposta por ela, para posteriormente aprofundar a análise, verificando a realização ou não da Análise Linguística (AL). Utilizamos como ferramenta de análise a sinopse (GRAÇA; PEREIRA, 2014) para expor o resultado das anotações de aula de forma mais resumida e dinâmica.

Em um segundo momento de análise das anotações das aulas, adotamos a metodologia qualitativa e interpretativista, que entende que as crenças, as experiências, memórias e qualquer outro instrumento subjetivo constituinte do sujeito pesquisador pode ser usado para mobilizar uma interpretação de “[...] fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Finalizando, a leitura dos documentos oficiais que substanciam a implementação do Novo Ensino Médio também foi fundamental para a condução da análise, entretanto esses textos não se configuraram como objetos de investigação deste artigo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma vez que os dados coletados partem de um contexto escolar específico, cabe, dessa maneira, uma breve descrição: trata-se de um ambiente escolar pequeno, com apenas sete salas de aula. O horário de funcionamento é nos períodos matutino e vespertino, sendo que pela manhã atende turmas do Ensino Fundamental I e II (5° ao 8° anos) e pela tarde,



Ensino Fundamental II (8º e 9º) e Ensino Médio (1º e 2º). A escola possui uma quadra para as atividades esportivas, uma sala de leitura inativa por questões de recursos humanos, uma sala específica para treino de tênis de mesa e outra para Judô. Também possui uma sala de apoio pedagógico para alunos PcDs (pessoas com deficiências) e uma de tecnologia. Além disso, a escola está construindo uma pista de ciclismo em um espaço inutilizado do terreno. Ao todo, cerca de 15 professores compõem o corpo docente da escola e todas as salas possuem ar condicionado e ventiladores funcionais.

Além disso, nesse contexto, as alterações do novo Ensino Médio não foram totalmente implementadas. A escola em questão, no período de observação, não tinha aderido, ainda, ao ensino integral e não se dedicava exclusivamente ao Ensino Médio. Não havia, também, a presença de cursos profissionalizantes, mas os Itinerários Formativos eram ofertados.

Especificamente sobre os estudantes das 1ªs séries do Ensino Médio, nas turmas que observamos, o número de alunos variou de 17 a 25 entre cada uma, sendo a sala com mais alunos, mais espaçosa. Dentre eles, percebemos também a presença de alunos PcDs em todas as salas observadas, e que quase todos recebiam auxílio de uma profissional de apoio. A faixa etária dos alunos era entre 15 e 16 anos.

Em relação à professora observada, graduou-se em Letras Português/Inglês (licenciatura) em 2006 por uma universidade pública e possui três especializações lato sensu com foco em produção textual, inclusão e gestão escolar. Também possui bacharelado em língua inglesa em uma universidade privada. É concursada no município com carga horária de 20h semanais destinadas ao Ensino Fundamental, já, pelo Estado, é contratada, também com carga horária de 20h somente para alunos do Ensi-



no Médio. No período de realização do estágio, só trabalhava com a frente de Língua Portuguesa.

Finalmente, nosso período de observação do estágio na escola ocorreu nos dias 02, 04 e 06 de Maio de 2022, e foi distribuído da seguinte maneira: 8 horas destinadas à observação em sala de aula e 1 hora de observação da estrutura física e dos recursos humanos da escola.

REFLETINDO SOBRE O CORPUS DE ANÁLISE

Para melhor divulgar os resultados da nossa investigação, nós dividimos esta seção em duas partes: *O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa?*, para, principalmente, discutir brevemente as concepções do ensino de LP que emergem dos documentos oficiais, tais quais, a *BNCC* e o *Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul* de acordo com a perspectiva da professora; e *Considerações sobre a condução das aulas para discutir qual o conceito de língua que emerge das atividades conduzidas pela professora durante as aulas, as crenças docentes que emergem de sua prática e para entender se de alguma forma as mudanças recentes do Ensino Médio afetaram o seu agir docente. Ao final, fecharemos a seção fazendo algumas considerações gerais.*

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

A ideia de não se poder desvincular o trabalho com a língua da presença do texto em sala de aula ganhou espaço, primeiramente, no terreno acadêmico⁵ e desde 1998, com a publicação dos *Parâmetros Curriculares*

⁵ O livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, é tido como o pioneiro nessa discussão no Brasil. Foi publicado originalmente em 1984, quatorze anos antes, pois, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, publicado em 1998.

Nacionais – PCN –, também corresponde a um discurso institucional sobre o ensino da língua portuguesa materna. Essa consideração do papel do texto desloca o ensino da língua de uma perspectiva que podemos nomear como tradicional, por perdurar no tempo, que toma a língua em seu aspecto estrutural, para assumir uma perspectiva enunciativa acerca do trabalho com a língua, cuja concepção subjacente de língua(gem) é a interacionista, e que concebe o texto, portanto, como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (ROJO, 2000).

Os PCNs e também a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) – BNCC – organizam os conteúdos a serem trabalhados na coerência da “[...] articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem.” (GERALDI, 2011b [1984], p. 59). Retomadas de Geraldi, em texto publicado no início da década de 1980, o discurso institucional finalmente apresenta explicitamente, desde a última década do século XX e agora ao final da segunda década do século XXI, um posicionamento acerca do ensino de língua materna que leva a escolhas para operacionalizá-lo a partir da consideração do uso da língua(gem).

A BNCC, homologada em 2018, corrobora os documentos curriculares anteriores da área de LP, notadamente os PCNs, e também assume, evidentemente, a natureza enunciativo-discursiva da língua(gem) e a organização e integração dos conteúdos pelo uso e pela reflexão. O ponto inovador está na consideração e reconhecimento das práticas de linguagem contemporâneas abrangentes de textos multissemióticos e multimidiáticos:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curri-



culares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 69, *grifo nosso*)

Nesse percurso de formação escolar com a língua, as práticas de linguagem se erigem como objetos de conhecimento para o aluno, pois lidar com elas é o que permitirá o acesso à língua. Conforme Rojo (2000, p. 35),

[...] as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem. (ROJO, 2000, p. 35)

É nesse sentido que trabalhar a língua pelo e a partir do texto e do acesso a este pelas práticas de linguagem é levar para a sala de aula a língua viva, a língua que constrói discurso, a língua que, justamente, é lugar da interação – com os outros e com o mundo. Assim, a língua nos chega do macro para o micro, ou seja, conforme explica Mendonça (2006, p. 203),

O fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical

(também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas – que é parte da competência gramatical – é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes. (MENDONÇA, 2006, p. 203)

Para a organização do tratamento didático a ser dado aos conteúdos a serem trabalhados em LP, o eixo da reflexão, no qual está a prática de análise linguística⁶, serve de instrumento aos eixos do uso, uma “[...] alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204), o que significa dizer que a prática de AL se constitui como o instrumental necessário à realização competente da prática de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos.

Pensar a AL é também pensar o ensino da gramática, pois a AL engloba os estudos gramaticais, mas não da maneira como tradicionalmente se entende por “ensino de gramática” ou “ensino tradicional de gramática”. É nesse sentido que entendemos também que a uma nova denominação para se trabalhar os fatos/elementos linguísticos, tal como a proposta de prática de AL, há indicação de mudanças de base epistemológica das quais os professores vão se apropriando, seja pelo viés discursivo ou praxiológico, isto é, seja pelo que dizem como professores sobre o ensino de língua portuguesa, seja sobre o que fazem enquanto professores de Língua Portuguesa, isto é, como tratam os fatos da língua ao agirem didaticamente.

6 Salientamos que reconhecemos a atualização desta prática na BNCC (2018) – conforme dito anteriormente – que a considera prática de análise linguística e semiótica. Ou seja, a partir da BNCC, a consideração dos textos multissemióticos/midiáticos é oficializada. Continuaremos a usar a expressão prática de análise linguística por ser esta denominação utilizada mais comumente pelos professores, inclusive a professora que teve parte de seu percurso praxiológico analisado neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONDUÇÃO DA AULA

Como já explicado, durante o período de observação, acompanhamos por oito horas-aula uma professora do componente curricular Língua Portuguesa em três turmas diferentes de 1ª série do Ensino Médio. Durante essas aulas, os conteúdos abordados pela professora foram *orações coordenadas* e o *gênero notícia*.

Em relação à progressão do conteúdo das aulas, nós elaboramos uma breve sinopse a partir de Graça e Pereira (2014). O Quadro a seguir é referente à primeira aula observada.

Quadro 1: Sinopse 01

Sinopse de sequência de ensino: orações coordenadas (01h/a)		
Série: 1ª		Turmas: A, B e C
Agir docente	Material	Descrição
Apelo à memória, elementarização e presentificação	Lousa	A professora retomou o conteúdo teórico gramatical trabalhado na aula anterior e que seria finalizado (orações coordenadas), escrevendo-os na lousa e explicando oralmente.
Formulação de tarefas	Atividade impressa (Figura 1)	A professora entregou as atividades e deu tempo para os estudantes responderem. Logo em seguida, corrigiu.
Introdução do gênero notícia	Lousa	A professora explicou que o próximo conteúdo a ser trabalhado seria a notícia.

Fonte: Os próprios autores, inspirados em Graça e Pereira (2014)

No momento inicial da aula, pudemos perceber a mobilização de vários gestos didáticos. O primeiro deles é a presentificação, que ocorreu por



Além disso, por essa atitude, identificamos uma sensação de pressão por parte da professora. Acreditamos que isso aconteceu por duas razões: em primeiro lugar, devido ao pouco tempo disponível de aula (nesse momento faltavam cerca de 5min para o término), e, também, para que a própria professora considerasse o conteúdo como “dado”, mostrando uma preocupação da docente em cumprir, a qualquer custo, com o progresso de seu plano de ensino.

Outro aspecto a se destacar sobre a lista de exercícios é que percebemos uma forte abordagem gramatical descontextualizada, sem privilégio do texto como unidade de análise. Dessa prática nos pareceu emergir a crença de que a finalidade do ensino de LP estaria para a aprendizagem da gramática teórica e da aquisição da modalidade formal da língua escrita.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que apesar de entendermos o valor da aprendizagem da metalinguagem, assim como Mendonça (2006), consideramos ser “[...] mais significativo que o aluno internalize determinados mecanismos e procedimentos básicos ligados à coerência e à coesão do que memorize, sem a devida apreensão de sentido, uma série de nomes de orações subordinadas ou coordenadas.” (MENDONÇA, 2006, p. 204 *apud* PCN, p. 70-71). Ou seja, um ensino de Língua Portuguesa pensado a partir das práticas sociais de produção de textos e significados, não só vinculadas ao mercado de trabalho, que auxiliem o aluno a participar de forma produtiva na sociedade. Práticas essas não somente consideradas formais e eruditas, mas também as periféricas e informais, que são, a partir dos estudos dos letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), inseridas como objetos de aprendizagem no currículo de língua portuguesa.

Ao final dessa primeira aula, a professora passou alguns avisos e começou a escrever na lousa o próximo conteúdo a ser trabalhado (“Gêne-



ro Textual Notícia”). O aviso referia-se ao trabalho avaliativo bimestral que ela proporia aos alunos. A ideia era que os estudantes pesquisassem músicas na internet e conduzissem uma análise para identificar as figuras de linguagem presentes no texto. O trabalho seria apresentado oralmente e os alunos começariam os preparativos logo que a professora terminasse o conteúdo da notícia.

Dado o exposto, podemos estabelecer uma relação entre a primeira atividade com o próximo conteúdo a ser abordado e a avaliação bimestral. Em ambas as atividades a análise linguística não se faz presente. Apesar da proposta da avaliação bimestral mostrar-se mais significativa no processo de aprendizagem, dado a presença de um texto e uma possível reflexão sobre o sistema linguístico na materialidade das letras de música a partir das figuras de linguagem, a simples identificação desses elementos linguísticos não se configuram como AL. Na realidade, como apontamos anteriormente, trata-se de uma “adoção acrítica” (MENDONÇA, 2006) da análise linguística, pois não espera que os alunos debruçem-se nos efeitos de sentido do uso das figuras, bem como seu propósito (MENDONÇA, 2006). Ainda assim, percebemos uma tentativa de cumprir as prescrições dos textos institucionais – em que, atualmente, a *BNCC* é o discurso mais forte/atual – na medida em que o texto é considerado para a abordagem gramatical.

Sobre o próximo conteúdo a ser abordado (gênero textual notícia), percebemos, novamente, o privilégio do texto como objeto de ensino, o que aponta para a aproximação de um processo de ensino-aprendizagem da língua materna mais significativo para os alunos. Ademais, a partir de um comentário feito pela professora, fazendo referência à *BNCC* e à necessidade de se trabalhar os eixos de ensino, é possível afirmar que há uma relação entre as mudanças curriculares do Ensino Médio e a prática docen-



te da professora, ou seja, essas alterações impactaram de alguma forma a maneira como a professora ensina e planeja suas aulas.

A próxima sala que observamos foi o 1º B, que tinha duas aulas geminadas. Nesta turma percebemos que o planejamento da aula era o mesmo, bem como o conteúdo (Quadro 1). Apesar disso, identificamos algumas diferenças na abordagem da professora. Aqui, ela procurou ser mais dialogal. A docente percebeu que no 1º A o método expositivo não funcionou muito bem e, por essa razão, passou a fazer perguntas para os alunos, buscando uma maior interação.

Outra estratégia adotada por ela para chamar a atenção dos alunos para si, foi a de, ao invés de usar exemplos já escolhidos antecipadamente por ela para explicar as orações coordenadas sindéticas, passar a criar as próprias frases tendo o nome dos alunos da sala como sujeito da oração. Outrossim, a conduta de fornecer respostas também não foi mais observada. No momento da correção da atividade, essa conduta dialógica também se manteve. Por conta da maior duração da aula, a professora dispunha de mais tempo para tirar as dúvidas dos alunos.

Durante esta cena, ficou claro, portanto, a forte presença do autorregulamento da professora. Ela foi capaz de adaptar seu agir docente de uma sala para outra e perceber o que funciona melhor e o que não funciona tão bem com os alunos. Verificamos também um espaço maior para os alunos resolverem as atividades e tirarem dúvidas, com poucas interferências da professora (dando resposta) – as únicas que foram feitas tinham um caráter mais orientador. Acreditamos, dessa maneira, que essa capacidade de ajustamento pode ser fruto dos anos de experiência da professora.

Como as aulas eram geminadas, a professora conseguiu prosseguir com o trabalho do gênero notícia, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2: Sinopse 02

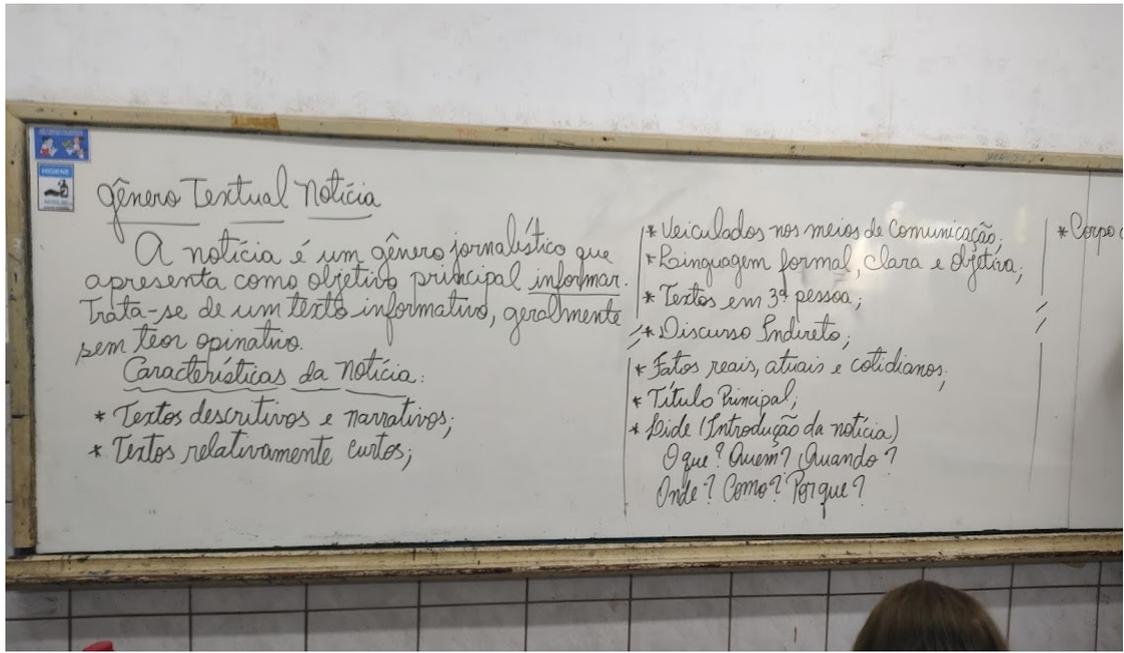
Sinopse de sequência de ensino: gênero notícia (1h/a)		
Série: 1 ^a		Turmas: A, B e C
Agir docente	Material	Descrição
Elementarização e presentificação do gênero notícia	Lousa	A professora escreveu no quadro informações sobre o gênero notícia (função, suportes, linguagem e estrutura), e um exemplo (manchete e lide) (Figura 2). Depois explicou oralmente.
Ficcionalização	Lousa	A professora ficcionalizou uma notícia, escrevendo manchete e lide na lousa, para facilitar a identificação dos elementos do lide (Figura 3).
Produção inicial	Caderno individual	Cada estudante produziu uma notícia (ficcional) no restante da aula e a professora “vistou” os cadernos.

Fonte: Os próprios autores, inspirado em Graça e Pereira (2014)

Pode-se perceber que o trabalho com o texto não ocorreu a partir de uma perspectiva enunciativa de língua, isto é, em uma perspectiva didática que considere os gêneros textuais, conforme, por exemplo, o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)⁷. A elementarização foi feita antes da presentificação do texto. Ou seja, os estudantes não tiveram a oportunidade de ter contato com o texto e, a partir dele, perceber e identificar aspectos do gênero, como estrutura, funções, meios de circulação, suportes, linguagem, etc. As informações foram dadas aos estudantes, o que, de modo geral, não é significativo.

⁷ Ou seja, a professora não cria um projeto de produção textual, ela não considera a produção inicial como avaliação, não há produção final nem desenvolvimentos de módulos, e o foco não é, necessariamente, que os alunos desenvolvam as capacidades necessárias para escrever esse gênero, apesar de ela ter solicitado que os alunos escrevessem uma notícia.

Figura 2



Fonte: Arquivo pessoal

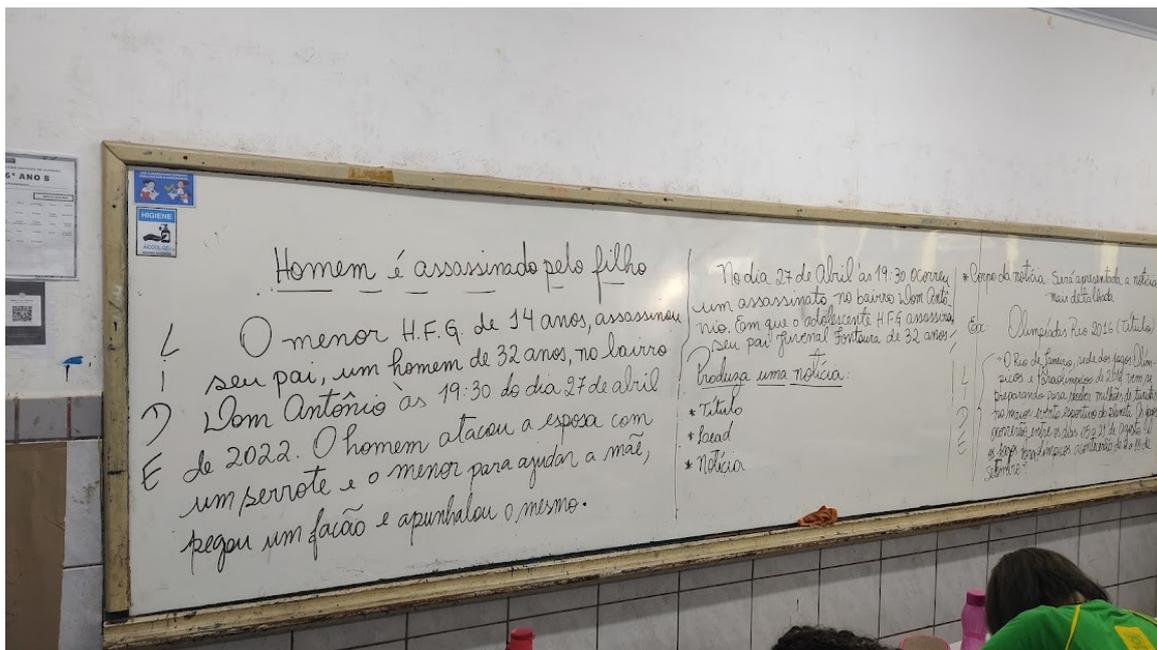
Outro aspecto que nos chamou atenção é que a notícia escolhida para a presentificação do gênero era de 2016, sendo que um dos aspectos que ela mais destacou sobre a notícia foi a atualidade. Uma possibilidade para tornar o ensino mais significativo seria trazer alguma notícia mais recente, para que a curadoria e o contato com esse texto possibilitassem a percepção desse aspecto.

O que ficou muito latente na notícia ficcionalizada pela professora (Figura 3) foi a escolha vocabular dela. Na explicação oral sobre o gênero, ela enfatizou o aspecto imparcial da notícia, mas a notícia produzida por ela não era nada imparcial. O enunciado criado por ela - “Homem é assassinado pelo filho” - coloca o pai como vítima e o filho como bandido/vilão, e esse sentido é formado pela escolha lexical⁸. Se o enunciado fosse, por

⁸ Não só pela escolha lexical, mas pela própria estruturação sintática da frase. É interessante observar que a professora usa a voz passiva ao invés da ativa (é assassinado). Essa escolha dá destaque ao pai, quem sofreu a ação, ao invés de dar destaque ao filho, quem conduziu a ação e seus motivos, que são relevantes para a construção de sentido.

exemplo, “Para proteger a mãe, filho esfaqueia pai”, os sentidos evocados seriam diferentes do anterior, o que contesta a imparcialidade das notícias. Na realidade, elas transmitem um efeito de sentido, que é evidenciado pela escolha de palavras. Acreditamos, dessa maneira, que esse aspecto deveria ter sido abordado pela professora, pois esse exercício de imaginar possibilidades outras de estruturar um enunciado e seus sentidos possui grandes potenciais de discussão entre os alunos para criar uma atmosfera mais dialogal na aula. Para além disso, a imparcialidade da notícia constitui-se como um fator do próprio entendimento do gênero, e por isso também deveria ter sido considerado pela docente.

Figura 3



Fonte: Arquivo pessoal



Além disso, não houve um trabalho detalhado com o gênero. Os estudantes não tiveram contato com uma notícia completa em aula, mas ainda assim, foi requerido que eles produzissem um texto completo desse gênero.

A aula seguinte (1º C) decorreu de forma muito semelhante, mas com algumas outras adequações. Por exemplo, na turma anterior, no conteúdo passado na lousa, em um momento a professora escreveu '*lide*', e em outro, '*lead*', o que gerou uma dúvida entre os alunos. Na outra turma, ela já escreveu na lousa as duas possibilidades: '*lide* ou *lead*', o que demonstra, novamente, o autorregulamento por parte da professora. Ou seja, ela realiza o movimento de reflexão, avaliação e adequação do seu agir docente de acordo com as necessidades, dúvidas e particularidades de cada turma, evidenciando mais uma crença docente.

Na aula seguinte, a professora levou para os alunos uma folha impressa com uma notícia e perguntas (Figura 4). A atividade em questão traz questões pertinentes ao entendimento do gênero e abre espaço para a realização da análise linguística. Podemos observar perguntas relacionadas à estrutura do gênero, ao suporte, à função, e como o uso da imagem contribui para a construção de sentidos no texto. O destaque da aplicação dessa atividade é importante, pois a perspectiva que predominava em suas aulas era a tradicional.

Figura 4

Crianças surdas recebem ajuda de cães-guia na Grã-Bretanha

Uma instituição de caridade britânica iniciou um projeto piloto para fornecer cães guia para crianças com problemas de audição.

No último ano, a instituição Cães Guia para Surdos deu 12 destes cães para crianças. Uma delas foi James Cheung, um menino de 11 anos com dificuldades de audição.

O cão de James é o labrador Kurt, que o alerta quando ele precisa acordar de manhã, quando sua mãe o chama e em situações de perigo, como quando um alarme de incêndio dispara.

Kurt foi treinado para responder a certos sons e ordens. Segundo a família de James, seu comportamento mudou após a chegada do animal.

Ele está mais independente e confiante e desenvolveu um ótimo relacionamento com o cão.



Disponível em: www.bbc.com/caes_guias_surdos. Acesso em 19 maio 2014.

1. Que gênero textual é esse?
2. Como ele está organizado?
3. Onde foi publicado?
4. Qual é o assunto do texto?
5. Que acontecimento recente é relatado nessa notícia?
6. Por que essa notícia é de interesse público?
7. Que elemento presente na notícia mostra que ela foi retirada da internet?
8. Por que a notícia de internet geralmente apresenta um texto mais curto?
9. Qual é a função da foto e da legenda na notícia lida?
- () Mostrar como o cão-guia e o menino James Cheung se relacionam bem
- () Explicar o que é um cão-guia
- () Mostrar como o cão-guia deve ser ensinado
- () Explicar com o menino ouve o cão-guia.
10. Se no lugar da foto houvesse uma ilustração, o efeito causado sobre o leitor dessa notícia seria o mesmo? Explique.
11. Qual a função da foto e da legenda na notícia lida?
12. Que informação da linha fina não aparece no título?

Fonte: Professora



Essa característica da professora de utilizar duas abordagens de ensino epistemologicamente distintas nos levou a algumas reflexões. A primeira delas foi de pensar se as alterações dos referenciais curriculares realmente podem exercer um poder de alterar as concepções de ensino de um professor. Ou seja, a presença de uma atividade que considere a relação entre as linguagens – verbal e não verbal – e os efeitos de sentido propiciados pelos elementos linguísticos, mesmo que de maneira simplificada, é um efeito direto das mudanças curriculares? Pareceu-nos que os dados da pesquisa não poderiam responder essa pergunta. O que de fato precisaríamos era um contato maior com a professora, possivelmente por meio de uma entrevista.

Outro fator que nos intrigou foi o de pensar se seria possível o professor instituir-se em uma espécie de limbo das crenças docentes (CRAHAY *et al.*, 2017), ou melhor, um “*entrelugar*” (REICHMANN, 2014, p. 34)⁹ que indica, ao mesmo tempo, um estado de associação e divergência ao ensino de língua portuguesa significativo pensado a partir de uma perspectiva da análise linguística (MENDONÇA, 2006) e da concepção sócio-interacionista de língua (ANTUNES, 2003), e o ensino tradicional de português voltado somente para o ensino da gramática.

Essa última afirmativa mostrou-se mais coerente. O que observamos foi uma tentativa da professora de apropriar-se da AL e, conseqüentemente, de um trabalho didático mais significativo com o texto. Sobre isso é importante destacar o que afirma Mendonça (2006, p. 201):

9 Em seu trabalho, a autora usa o termo “entrelugar” referindo-se à condução híbrida do estagiário do curso de Letras no período de regência e coparticipação nas escolas, em que se encontra como professor e aluno ao mesmo tempo. Neste artigo, nós expandimos esse conceito para discutir a condição em que se encontravam as crenças da professora observada: entre o “novo” e o “tradicional”.



A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um 'inovacionismo' irresponsável. (MENDONÇA, 2006, p. 201)

É nesse mesmo sentido, portanto, que entendemos a condição de *entrelugar* desta professora: uma tentativa de adaptação, ao mesmo tempo que de conciliação, (re)afirmação e negação do que já acredita com o novo que lhe é apresentado, neste caso pelo documentos oficiais que alteram o Ensino Médio que é evidenciado pelas diferentes atividades ministradas por elas.

No entanto, essa atividade (Figura 4) não foi produzida pela professora. Em uma rápida pesquisa pela internet descobrimos que ela foi retirada de um site¹⁰, e, posteriormente, não foi discutida, corrigida ou explorada, porque, segundo a docente, os alunos veem notícia o tempo todo. Essa situação nos levou a pensar em algumas possibilidades: a primeira é que a falta de autoria na atividade indicaria um desconforto ou insegurança por parte da professora em trabalhar o gênero de maneira com que os alunos construíssem os sentidos autonomamente. A outra possibilidade que pensamos é que a professora ainda estaria em um processo de entender e internalizar como conciliar ou mudar sua prática docente devido às mudanças no sistema educacional brasileiro.

Podemos perceber, então, a materialização do *entrelugar* (REICHMANN, 2014) epistemológico, discutido por nós anteriormente, que é ocu-

10 O link do site se encontra na lateral da imagem da notícia (Figura 4).



pado pela professora. Ao mesmo tempo em que ela já tem consolidado em seu agir docente abordagens e metodologias tradicionais de ensino de língua – o que não é muito significativo para o processo de aprendizagem dos estudantes –, em contato com novas possibilidades de ensino, ela está revisitando, revisando – talvez desconstruindo, no sentido derridiano (BORGES DE MENESES, 2013) – suas crenças e práticas a partir da tentativa de condução da AL nas atividades sobre o gênero notícia.

No entanto, não é possível afirmar se em algum momento ela abandonará uma prática e se apropriará de outra, pois entendemos que esse *entrelugar* não necessariamente significa transição ou evolução (no sentido de mudança). É também por essa mesma razão que nos vemos impossibilitados de aferir a qual perspectiva de ensino a professora adota em suas aulas para cumprir com um dos objetivos propostos nesse artigo, uma vez que mais de uma se fazem presentes durante as aulas observadas, evidenciando o caráter híbrido da professora. Nossas afirmações, nesse sentido, limitam-se em dizer qual a perspectiva predominante, que é a tradicional, e que a professora ainda não se apropriou de um trabalho com a língua portuguesa em uma perspectiva sociointeracionista, como indicam os documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, pudemos perceber que a prática pedagógica da professora possui relação entre o que postula as novas alterações curriculares. Além disso, a perspectiva predominante de ensino adotada por ela foi a tradicional, com foco gramatical.

Evidenciamos também uma condição de *entrelugar* por parte da professora, que é sinalizada a partir de tentativas dela de abordar aspec-



tos pertinentes ao entendimento do gênero textual e de desenvolver a análise linguística em sua aula. A perspectiva tradicional, então, perde um pouco de espaço e começa a ser abalada, ao mesmo tempo que o “novo” na prática da professora não se realiza plenamente.

Nesse sentido, uma possibilidade que levantamos é que os documentos do novo Ensino Médio, que ao longo dos anos vêm sendo alterados, principalmente a partir da implementação da *BNCC* em 2020, podem ter se configurado como um ponto de cisão da prática da professora.

Ainda nesse mesmo sentido do *entrelugar*, concluímos também que, apesar de constataremos uma relação, acreditamos ser possível, ainda, problematizar se as crenças e as práticas de ensino da professora se aproximam ou se distanciam do que postulam os novos referenciais curriculares em relação ao ensino de língua portuguesa, pois de fato não sabemos como foi contato da professora com os documentos oficiais¹¹. Dessa forma, longe de afirmar ou negar o que a professora fez de acordo com esses novos referenciais, o que evidenciamos foi algo mais complexo: uma condição híbrida.

Em vista disso, entendemos que nossa hipótese foi parcialmente refutada. A partir dos dados coletados durante a observação das aulas, não pudemos aferir se a professora se sentiu insegura, desconfortável, receosa e/ou angustiada em relação às alterações do novo Ensino Médio. Nenhum comentário foi feito por ela a esse respeito durante o período de estágio. Por outro lado, pudemos verificar, de fato, interferências do documento na prática da professora, tanto pela atividade em que traz um gênero textual como objeto de ensino, quanto pelo fato de termos presencia-

¹¹ Parte dos resultados deste trabalho foi apresentado no V Seminário Internacional de Estudos de Linguagens e XXIII Semana de Letras (SIEL-2022).



do um comentário feito por ela em relação aos eixos de ensino presentes na *BNCC*. Isso demonstra, em alguma medida, que ela está atenta às exigências/postulados institucionais acerca do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

Finalmente, entendemos que os dados aqui apresentados apontam para a necessidade de uma formação continuada que possibilite uma reflexão mais crítica sobre a identidade do professor, os documentos oficiais, as políticas educacionais e suas implicações para o ensino.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-109.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2022.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MECSEF, 1998.

BORGES DE MENESES, Ramiro Déliü. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. *Univ. philos.*, Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2022.

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



BUCHETON, Dominique; SOLÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 2009, v. 3, n. 3, p. 29-48. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BUCHETON, Dominique. Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In: BUCHETON, Dominique.; DEZUTTER, Olivier. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfp/1953>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CRAHAY, Marcel et al. Funções, estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. *Cadernos Cenpec | Nova série*, [S.l.], v. 6, n. 2, june 2017. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/369>. Acesso em: 15 mai. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gênero orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP - Mercado de Letras, 2004.

GRAÇA, Luciana; PEREIRA, Luísa Álvares. A sinopse: uma ferramenta metodológica para analisar a prática docente. *Indagatio Didactica*, v. 6, n. 2, p. 49-72, jul. 2014.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio*. (Orgs.) DAHER, Helio Queiroz; SANTOS, Davi de Oliveira; WILHELMS, Marcia Proescholdt. Campo Grande - MS: SED, 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 199-126, 2006.



NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (Campo Grande). Resolução Nº 8, de 4 de Março de 2016. Regulamento do Estágio Obrigatório do Curso de Letras/Habilitação em Português e Espanhol. Boletim de Serviço, n. 6250, p. 16-26, 17 mar. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 81-97, 1997.

REICHMANN, Carla Lynn. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído*, Dourados, MS, v. 8, n. 15, Jan./Jun., 2014, p. 33-44.

RODRIGUES, Davi; TAKAKI, Nara Hiroko. Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: Investigando cidadania pelas epistemologias ao ensino de inglês. *In*: III *Seminário Nacional sobre a BNCC*, 2019, Campo Grande. Caderno de Resumos do III Seminário Nacional sobre a BNCC, 2019. v. 1.

SCHNEUWLY, Bernard. *Les outils de l'enseignant - Un essai didactique*. *Repères*, n. 22, p. 19-38, 2000.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcelo (Orgs.). *A BNCC e o ensino de Línguas e Literaturas 1*. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 121-151.