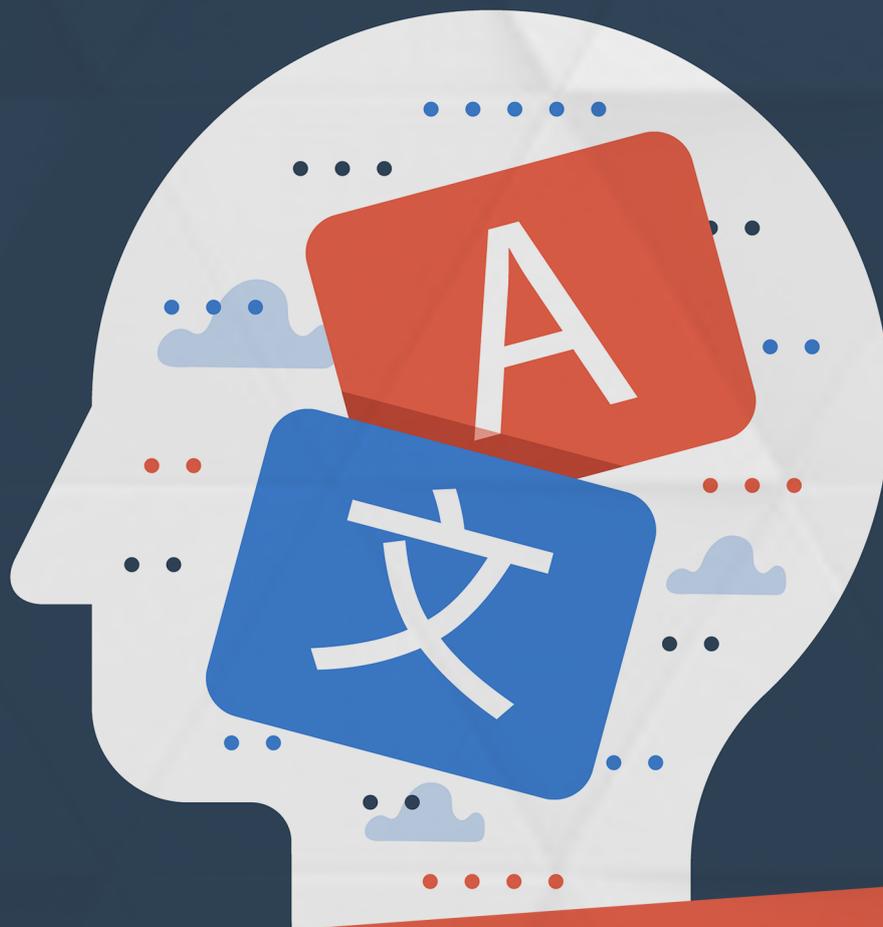


# LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES  
(ORGANIZADORA)**

**Atena**  
Editora

Ano 2020

# LETRAS: SEMIÓTICA, LINGUÍSTICA E SUAS VERTENTES



**ANGELA MARIA GOMES  
(ORGANIZADORA)**

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Diagramação:** Karine de Lima

**Edição de Arte:** Lorena Prestes

**Revisão:** Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof<sup>a</sup> Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof<sup>a</sup> Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L649 Letras: semiótica, linguística e suas vertentes [recurso eletrônico] /  
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa, PR: Atena  
Editora, 2020.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-7247-923-3  
DOI 10.22533/at.ed.233201601

1. Letras. 2. Linguística. 3. Semiótica. I. Gomes, Angela Maria.  
CDD 410

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Em uma definição simplificada, a semiótica revela as formas como o indivíduo dá significado a tudo que o cerca, estudando os signos e todas as linguagens e acontecimentos culturais – Artes visuais, Música, Fotografia, Cinema, Moda, Gestos, Religião... – Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes traz uma seleção de artigos que estudam como estes mecanismos de significação se processam natural e culturalmente.

Partindo desde análises de romances - Chão Bruto, quanto ao seu processo de elaboração -; passando pela transposição de elementos literários de Rachel de Queiroz para a visualidade televisiva; poemas como Mal Secreto - a partir da ótica da análise do discurso considerando fatores como o contexto social e histórico em que foi produzido, apontando, numa abordagem inovadora, alguns motivos os quais podem levar alguém a uma vida de aparências e analisar como o poema apresenta uma temática muito presente nos dias atuais: a depressão -; chegamos até a Literatura Amazonense e sua abordagem durante a formação acadêmica.

Os avanços tecnológicos configuram mudanças significativas na linguagem, nessa perspectiva, novas formas textuais emergem e apresentam outras concepções de textos. Aqui encontramos os “memes”, apresentados como gêneros que acrescem a possibilidade de uma leitura dinâmica e participativa por oferecer categorias discursivas e aspectos multissemióticos na sua composição, ampliando assim os estudos linguísticos e discursivos. Enfocando o gênero biográfico, enquanto elemento que legitima expressões e perspectivas dissidentes, discute-se a expressão (auto) biografia - concebida como expressão que permite apreender conjunturas coletivas a partir de óticas individuais.

É notório como a educação ainda enfrenta problemas relacionados à questão da linguagem. Por conseguinte, o professor e a escola desempenham um papel primordial nessa questão, pois são esses os encarregados em fazer com que o indivíduo obtenha um bom aprendizado no seu desenvolvimento linguístico. Nesse sentido, a formação profissional dos educadores deve estar sempre em evidência para suprir tais demandas. Dessa forma aqui encontramos estudos acerca do desenvolvimento progressivo de docentes, assim como a prática de uma educação inclusiva, tanto no que diz respeito a alunos com deficiência, e mesmo aqueles que vivem em periferias, apresentando a linguagem como uma forma de empoderamento desses indivíduos.

Viver em uma sociedade em letramento requer a competência de concretizar distintas formas de leituras que emergem cotidianamente, assim como práticas pedagógicas que sejam de natureza inclusiva e emancipatória. Letras: Semiótica, Linguística e suas Vertentes vem no auxílio dessas reflexões.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	
Yuri Andrei Batista Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
ANÁLISE DISCURSIVA DO POEMA “MAL SECRETO”, DE RAIMUNDO CORREIA: OS SENTIMENTOS POR TRÁS DAS MÁSCARAS	
Vitória Carvalho dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
ANÁLISE MULTISSEMIÓTICA DE MEMES ANTIFEMINISTAS	
Adriana Coelho Freitas Avacy Primário de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DO VOTO VENCIDO DO JULGAMENTO DA ADI 5357	
Bianca Quitéria de Moura Santana Virgínia Colares	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
ESPAÇO BIOGRÁFICO: MÚLTIPLAS FORMAS DE ENUNCIÇÃO E PERSPECTIVAS DISSIDENTES	
Leandro Souza Borges Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
LITERATURA E REPRESENTAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL NO ROMANCE <i>CHÃO BRUTO</i> DE HERNÂNI DONATO	
Jesuino Arvelino Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
<i>MEMORIAL DE MARIA MOURA</i> , A MULHER NO FAROESTE-FOLHETIM BRASILEIRO: NOVAS PERSPECTIVAS LITERÁRIAS E TELEVISIVAS DA CULTURA	
Camille Harzig Carradore Dirceu Martins Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016017</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>89</b>
O DISCURSO INCLUSIVO NO LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL COM UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Jandira Azevedo da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016018</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>101</b>
O EMPODERAMENTO POR MEIO DA LINGUAGEM: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE FUTURO OBSERVADA EM TEXTOS ESCOLARES DA PERIFERIA DE BRASÍLIA	
Mara Cristina Santos Freitas Escórcio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2332016019</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>112</b>
O IMPACTO DA PEC 241/55 NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	
Cíntia Cleane Bonfim Fragoso	
Juan Facundo Sarmiento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
O LETRAMENTO LITERÁRIO AMAZÔNICO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS NA CIDADE DE MANAUS	
Maison Antonio dos Anjos Batista	
Maridulce Ferreira Lustosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>138</b>
REFLEXÕES SOBRE MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL (PBLA): POTENCIALIDADES DA RESSEMIOTIZAÇÃO DE VÍDEOS	
Janaína de Aquino Ferraz	
Glauber Rodrigues de Queiroz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>142</b>
REPÓRTER-PERSONAGEM: FOCO NARRATIVO, SEMIOSE E VINCULAÇÃO NA REPORTAGEM 'A CASA DE VELHOS', DE ELIANE BRUM	
Maria Cecília Costa Braga da Silva	
Ítala Clay de Oliveira Freitas	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23320160113</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>147</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>148</b>

## A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Data de Submissão: 16/10/2019*

*Data de aceite: 13/12/2019*

### **Yuri Andrei Batista Santos**

Universidade de São Paulo (USP), Departamento de letras clássicas e vernáculas (DLCV).

São Paulo - SP.

<http://lattes.cnpq.br/2333609813953191>

**RESUMO:** Em vista das amplas discussões acerca do desenvolvimento progressivo de docentes no escopo da educação nacional, é proposta central deste estudo apresentar um modelo de prática pedagógica que promova condições para a concretização da formação continuada de professores de língua estrangeira (LE). Devido às características e objetivos dessa prática, que intenta, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas de ensino bem como a de seus colegas envolvidos, convencionamos chamá-la “inter-reflexiva”. Tal prática visa também auxiliar, de forma especial, o professor de LE no desenvolvimento de sua competência linguística. Este estudo, ancorado em pesquisa exploratória e bibliográfica, está alicerçado principalmente nas concepções de autores como Richards e Farrel (2005) e Johnston (2009), que

contribuem para pensarmos a natureza social da profissão docente, justificando-se assim a colaboração no alicerce desta teoria. As reflexões em torno da aplicação desta prática se dão em três etapas gerais: 1. diálogo inicial entre os envolvidos na prática e subsequente observação de aula entre os participantes do processo; 2. reflexão das atividades docentes por meio do olhar sobre a prática do observado e 3. diálogo mediado entre os participantes envolvidos a fim de estimular a melhora e a criação de novas práticas de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Colaboração, Formação continuada, LE, Prática inter-reflexiva, Formação docente.

### INTER-REFLECTIVE PRACTICE IN THE CONTINUING EDUCATION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

**ABSTRACT:** Facing the innumerable discussions around the progressive development of teachers in the scenario of national education, it is the main purpose of this study to present a model of pedagogical practice that enables the concretization of a continuous training of teachers of foreign languages (FL). Due to the traits of this practice, which collaboratively intends to have its participants reflect their own teaching roles as well as the ones of their peers, we agreed to call it inter-reflective”. This model also aims to aid, in an especial way, the

FL teacher in the development of his/her linguistic competency. This study, anchored in an exploratory and bibliographic research, is mainly structured around the concepts of authors such as Richards and Farrel (2005) and Johnston (2009), who contribute in order to think the social nature of the teaching role, therefore justifying collaboration as the main scaffold to this theory. The reflections on the conduction of this practice takes place in three general steps: 1. initial discussion between the involved in the practice and subsequent class observation between the participants of the process; 2. reflection of pedagogical activities through the perspective over the class given and 3. mediated dialogue between the participants seeking to stimulate improvement and the (re)creation of pedagogical practices.

**KEYWORDS:** Collaboration, Continuing teacher education, FL, Inter-reflective practice, Teacher training.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao partirmos do pressuposto de que o processo de formação da identidade do profissional docente não se limita aos anos de estudo na graduação, mas sim se caracteriza como um processo que ali tem início, temos em mente que o desenvolvimento e evolução profissionais são alcançados no exercício da prática docente. Cada experiência e saber agregado nos anos de profissão configura um processo fluido e contínuo de “tornar-se professor”. Graças às amplas discussões no campo educacional, principalmente as que se detêm sobre o processo de desenvolvimento dos profissionais docentes, é de amplo conhecimento dos integrantes desse grupo, o fato de que a formação do professor é um processo que apenas se inicia nos anos de preparação acadêmica. Tornar-se professor, então, pressupõe a disposição a se envolver e buscar diferentes meios que garantam a constante reciclagem de saberes e habilidades, instaurando-se assim um processo de desenvolvimento profissional continuado, construído a partir de cada experiência educacional.

A fim de assegurar que os docentes tenham meios para conduzir esse processo de desenvolvimento em progressão, muitas práticas e métodos são recomendados por pesquisadores da área, alguns deles sendo mais frequentemente realizados do que outros. Essa é a constatação de Pimenta (1996), que ao explorar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática pedagógica sólida e eficiente, percebe que por variados motivos, que se estendem desde a motivação interna do profissional em crescer às indissociáveis relações da educação com as amarras do poder político, muitas dessas possibilidades de evolução profissional caem na sombra do discurso pedagógico, assumindo a condição do etéreo, do “invisível”.

Então, o presente trabalho visa apresentar reflexões para uma proposta pedagógica que busca diferentes modalidades para o desenvolvimento continuado de professores, trabalhando a colaboração entre profissionais de mesma área – nesse caso, especificamente a área de línguas estrangeiras – ou de mesma instituição de

ensino. Chamaremos tal prática de inter-reflexiva, pois intenta, por meio da observação e supervisão pedagógicas das atividades em sala, de maneira colaborativa, levar os participantes a refletirem sobre suas práticas e as dos colegas envolvidos.

Para dar solidez a este estudo, partimos dos postulados teóricos de autores como Johnston (2009), Burton (2009), Bailey (2009), Frossard (2008), Richards e Farrel (2005), Wenger (1998) e Pimenta (1996), cujas teorias nos auxiliaram a embasar as discussões neste campo de estudo. E, de acordo com os métodos empregados na coleta de dados, a pesquisa em questão tem caráter exploratório e delineamento bibliográfico, levando em conta que se baseia essencialmente na análise e levantamento de material enciclopédico acerca das temáticas estudadas.

Tendo todas estas informações sob consideração, é de grande valor ratificar a importância da realização deste estudo. Através desta pesquisa pretendemos expandir as discussões acerca da formação continuada de profissionais docentes, tema de extrema relevância para o escopo da educação contemporânea. Em especial, quando se discute formação na esfera do trabalho colaborativo.

No corpo deste trabalho, iniciamos contextualizando de maneira breve a formação continuada nos dias atuais. Em seguida, apontamos os postulados teóricos que alicerçam esta teoria: a colaboração, a supervisão e a reflexão. Numa seção posterior, descrevemos como a prática pode ser desenvolvida, enfatizando seus benefícios na formação continuada dos professores de línguas estrangeiras. Ao final, expressamos nossas sugestões para futuras abordagens e considerações acerca da proposta pedagógica que motiva este artigo.

## **2 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PANORAMA CONTEMPORÂNEO**

Donald Freeman (1998 apud JOHNSTON, 2009) descreve a profissão docente como tendo sido por muitos anos um trabalho baseado no isolamento. Usando a analogia de uma “caixa de ovos”, Freeman mostra que por mais que integrantes de situações e experiências semelhantes, muitos profissionais decidiam caminhar sozinhos, criando divisões e separações para um trabalho que tem na sua essência o crescimento com pares.

O escopo do desenvolvimento docente como é visto hoje, infelizmente, ainda se dá majoritariamente dentro dos apertos das divisões das caixas de ovos. Cada professor cria ao redor de si uma bolha, isolando sua prática e realidade daquelas de seus colegas, pois quando se tem de lidar com uma rotina de trabalho de extensas horas e diferentes turmas, o caminho da colaboração se torna cada vez mais estreito e tortuoso, especialmente quando o trabalho colaborativo requer exposição e o diálogo com o outro. Apesar dessas questões, tal caminho pode, seguramente, ser trilhado.

Richards e Farrel (2005) afirmam que a busca por desenvolvimento profissional

incide diretamente sobre o profissional e sobre escolas e demais instituições educacionais. Segundo os pesquisadores, cada órgão e instituição educacional tem a responsabilidade de criar condições favoráveis ao crescimento profissional docente. Do contrário, os professores podem perder de vista a busca pelo avanço de seu desempenho no exercício do trabalho educacional.

A partir dessa assertiva, de que ambos os lados são responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente, os pesquisadores apresentam inúmeras formas que, em suas diferentes abordagens e aplicações, podem promover oportunidades de melhora profissional. Seminários, palestras e grupos de estudo são iniciativas que envolvem toda a instituição em que o profissional está inserido, segundo os autores. Algumas outras ações se propõem a trabalhar pautadas na colaboração, como a mentoria, o ensino em grupo, análise de casos etc, porém acabam por não a explorar amplamente, tendo em vista sua baixa efetividade e adesão. Outras práticas estão, por sua vez, mais centradas no trabalho individual, como a autoavaliação, a escrita de diários de prática, a coleção de atividades já realizadas, etc, sendo estas últimas as técnicas mais comumente acessadas pelos docentes na contemporaneidade.

Por esse ângulo, podemos elencar inúmeras ações e atividades que auxiliariam o professor a dar concretude ao seu desenvolvimento. Muitas delas, no entanto, não são disseminadas por inúmeras razões, seja pela inércia dos órgãos governamentais, seja mesmo pelo desânimo do próprio profissional docente. A maioria dessas práticas trabalha basicamente com o individualismo do profissional, fazendo com que uma profissão que tem o social como cerne, mantenha seus representantes presos em redomas de autossuficiência. A julgar pelo escopo da situação, é imprescindível pensar uma prática pedagógica que tire os professores de suas “bolhas” e os convide a (re) criar técnicas e métodos de ensino pautados na colaboração.

Com base nessa necessidade e nas recentes teorias acerca do trabalho colaborativo, entendemos que a criação de comunidades de prática pode viabilizar o crescimento mútuo dos indivíduos envolvidos, facilitando o fluxo e a troca de informações e experiências entre eles. O conceito aqui empregado (WENGER, 1998) refere-se a grupos de pessoas que partilham de objetivos comuns e que alcançam tais objetivos mais facilmente quando em interação regular. Trata-se, mais detalhadamente, de um grupo de indivíduos que participam de um mesmo campo de atuação, possuem interesses em comum, são adeptos de um repertório específico de práticas e métodos e entendem que a colaboração pode proporcionar possibilidades maiores de crescimento. Nos moldes do que propõe Wenger (1998), a teoria de comunidades de prática se aplicaria inicialmente a campos de atuação de trabalho cooperativo que objetivassem negociações e transações comerciais em geral. Posteriormente, a teoria passa a ser aplicado a contextos distintos aos que fora inicialmente concebida, como o setor educacional, por exemplo.

O estudioso nos faz acreditar que a partilha de informações e de situações-problema em grupos ligados a rotinas de trabalho semelhantes, proporcionaria maior

eficiência aos resultados de trabalho do grupo em questão. Através de discussões e de uma troca fluída de informações, criar-se-iam possibilidades para a inovação e/ou aprimoramento de práticas tidas como institucionalizadas à luz de uma proposta inteiramente movida pelo senso de integração e colaboração.

A informação em uma comunidade de prática ativa flui sem levar diretamente em conta o grau de experiência e/ou nível de formação técnica dos envolvidos. Independente de ter altos níveis de capacitação ou mesmo pouquíssima experiência na área em foco, é oportunizado a todos os profissionais integrantes de determinada comunidade de prática o poder de expor situações-problema, tomar parte em debates e desenvolver estratégias de ação conjunta para solucionar possíveis intempéries na rotina de trabalho do grupo vigente.

Aplicado a um contexto educacional, por exemplo, tal teoria permite que a colaboração acarrete em incontáveis benefícios à prática docente de professores com perfis variados e rotinas pedagógicas diferentes. Pela troca de experiências, grupos de professores, mesmo com perfis diversificados, teriam a chance de reciclar seus arsenais de práticas pedagógicas institucionalizadas e seriam levados a reinventar seu fazer docente.

### 3 | PRÁTICA INTER-REFLEXIVA: COLABORAÇÃO, SUPERVISÃO E REFLEXÃO

Tendo por base os argumentos apresentados anteriormente, pensar o desenvolvimento de uma profissão social como a docência longe das premissas do trabalho colaborativo é tarefa inconcebível. O trabalho docente na perspectiva da colaboração, segundo Bill Johnston (2009), é fundamental para criação de uma comunidade de produtores de conhecimento e não de simples consumidores ou reprodutores de arsenais de práticas institucionalizadas. Ainda nas palavras de Johnston:

[...]Desenvolvimento docente colaborativo surge da, e reforça a visão da formação docente como um processo fundamentalmente social - em outras palavras, que professores só podem aprender profissionalmente de forma concreta e significativa quando conseguem fazê-lo juntos. (JOHNSTON, 2009, p.241, tradução nossa)

Segundo o pensador russo e precursor das teorias acerca dos gêneros discursivos, Mikhail Bakhtin (2016), só o outro é capaz de dar o acabamento necessário ao *eu*. Seguindo esse *princípio da incompletude* que descreve o estudioso, um indivíduo só se vê completo pelo olhar do outro, assim como com o outro não poderia ser diferente. Nas palavras de Frossard (2008, p. 56) quando resume esse pensamento bakhtiniano:

Desse modo, o que o autor busca esclarecer é que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.” Não há como separar, pelo que declara o estudioso russo, essas duas consciências[...]

Nessa perspectiva, admitimos que enquanto o outro é essencialmente necessário para a plenitude do eu, é impossível a concepção de que a individualidade e a prevalência do trabalho autossuficiente abunde em qualquer esfera de atividade que tenha na essência o social. Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 341-342): “nenhum dos acontecimentos humanos se desenvolve nem se resolve no âmbito de uma consciência. [...] Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*. (BAKHTIN, 2011, p.341-342, grifos do autor).”

Nesse sentido, o outro enquanto razão dialógica necessária à existência do eu se prova singularmente presente nas diferentes situações de interação discursiva que acampam os processos de formação docente. Precisa-se a todo o momento da visão de terceiros acerca de situações vivenciadas na prática da docência ou mesmo na preparação para ela. Pensar a prática docente na atualidade sem a perspectiva do outro é como quando se quer traçar linhas retas sem uma régua. Podemos até desenhar linhas quase retas, mas sem a régua para auxiliar no trabalho, a eficiência do projeto fica comprometida.

Nesse sentido, se faz necessária a construção e a efetivação de uma prática docente que trabalhe a visão do *outro* de maneira a complementar a visão do *eu*; um processo de desenvolvimento colaborativo que permita a reflexão em conjunto dos profissionais envolvidos, encorajando autoria de práticas pedagógicas na comunidade docente.

A supervisão e observação pedagógica, nesse âmbito, configuram de maneira oportuna, uma possibilidade para que o olhar do *outro* seja de acréscimo na constituição do *eu*-professor. Segundo Bailey (2006), a tarefa de supervisionar a prática pedagógica de um colega nem sempre é agradável, para ambos os participantes. Ao supervisionar e observar a prática docente de um colega, porém, permite-se ver aquilo que passa despercebido às vezes quando se conduz uma aula ou qualquer atividade educacional. A perspectiva do outro seria nesse ponto essencial para a mútua melhora dos envolvidos. O que a autora ainda completa, porém, perfaz a alta criticidade com a qual muitas vezes tecem-se comentários sobre a prática de terceiros quando na condição de supervisor. Com alta frequência, segundo ela, erros são mais enfatizados do que pontos positivos. A tarefa do observador, então, está em agir com cautela e gentileza na elaboração de comentários, de maneira que o discurso do observador possa contribuir efetivamente na melhora da prática pedagógica de seu par.

E nessa perspectiva, enxergar a si mesmo através da prática do outro durante o processo de supervisão é o primeiro passo para o engajamento num processo de *inter-reflexão*, ou seja, refletir-se através do outro e com o outro. Burton (2009) relata que a atividade de reflexão é algo que todos os professores fazem, alguns com mais intensidade do que outros, no entanto. Citados pela autora, dois conceitos usados inicialmente por Schön (1983,1987 *apud* BURTON, 2009) se fazem importantes na construção de uma prática *inter-reflexiva: refletir na prática* (reflection-in-action) e

*refletir a prática* (reflection-on-action). *Refletir na prática* se relaciona aos julgamentos e decisões que professores fazem no momento das atividades educacionais, onde eles pensam nas experiências acumuladas até o momento. *Já refletir a prática* é um processo que ocorre após o desenvolvimento das atividades, quando se reflete criticamente as ações tomadas e julga-se aquilo que foi positivo ou negativo, o que se pode manter ou ser mudado.

No processo de construção da prática docente *inter-reflexiva*, o *refletir na* e *a prática* são atitudes tomadas em conjunto ao longo do projeto, em que os envolvidos podem dialogar e expor suas percepções, problematizando o ocorrido, a fim de entender como as técnicas e métodos utilizados podem ser melhorados. Firmar-se-ia assim, numa determinada instituição de ensino, uma comunidade de prática (WENGER, 1998), permeada pelo fluxo e troca intensa de informação e experiências entre colaboradores com maior ou menor tempo na carreira docente, garantindo, nesse viés, possibilidades de evolução para todos os participantes.

#### 4 | A PRÁTICA INTER-REFLEXIVA EM APLICAÇÃO

Relatamos nessa seção possíveis sugestões de procedimentos para a aplicação da prática *inter-reflexiva*, expondo nosso modelo inicial para o desenvolvimento desse ciclo de intervenções pedagógicas. É importante o destaque de que nossas proposições de caráter preliminar não partem de qualquer razão prescritiva, são, todavia, orientações que visam nortear a condução de uma possível prática *inter-reflexiva* no cotidiano escolar.

Num primeiro momento, professores de mesma área, nesse caso, de língua estrangeira, apresentam inicialmente um ao outro um resumo de como sua prática é conduzida, podendo compartilhar alguns planos de aulas recentes das turmas observadas e atividades já realizadas pelos/com os alunos em questão. Esse momento é realizado preferencialmente com a presença dos professores envolvidos no ciclo da prática, observador e observado e também um coordenador pedagógico ou articulador de área de linguagens, que possa assumir a mediação do processo.

Nessa ocasião, é estabelecido, possivelmente, o primeiro contato entre os envolvidos, no qual lhes é oportunizado um momento para exposição de suas realidades de ensino, com ênfase em suas principais dificuldades e desafios até aquele momento. Essa reunião é muito importante para que os participantes possam conhecer melhor a história um do outro e assim venham a eventualmente se “desarmar”, a fim de se mostrarem receptivos a conselhos e críticas construtivas.

Em seguida, inicia-se o processo de supervisão/observação. O observador toma notas sobre os estágios da aula e como cada etapa foi desenvolvida, notando aspectos como a resposta dos alunos às propostas do professor, o tempo gasto nas atividades, a maneira como as instruções foram dadas etc. Para que a observação seja mais proveitosa, é ideal que o observador possa dispor do plano de aula e dos objetivos da

aula a ser observada.

É muito relevante que, nesse ponto, professor e alunos sejam ser observados, para que possíveis situações-problema possam ser diagnosticadas. No caso do professor de língua estrangeira, damos foco também à forma com que o observado faz uso da língua ensinada, dessa forma os benefícios podem ir além da esfera pedagógica, alcançando benefícios à competência linguística dos envolvidos no processo. Para tanto, o observador analisaria essencialmente como o uso da língua estrangeira é e poderia ser empregue em etapas pontuais das aulas, oportunizando posterior *feedback* construtivo ao observado.

É na etapa de observação que se inicia, de maneira concomitante, a reflexão por parte do observador. Ao observar a atuação de seu colega, esse é capaz não somente de refletir as ações de seu colega, mas também de pensar suas atitudes em relação a determinadas situações que vêm a ser comuns ou não para ambos. Independente desse último fato, essa relação empática permite que o observador auxilie o observado com dicas e conselhos e ao mesmo tempo prepara o observador para suas próprias situações-problema.

Após a observação e a partir dela, observado e observador, discutem as anotações feitas, em comparação ao plano inicial da aula e seus objetivos. Dessa forma pode ser feito um contraste entre o que se pretendeu e o que fora realmente alcançado. Essa etapa sugere maior discussão entre os envolvidos, com um embate natural de opiniões e partilha de conselhos e experiências de ensino. É interessante que novamente nesse ponto e em todas as possíveis vezes em que ele se repita, o coordenador pedagógico ou articulador de área esteja presente para mediar a discussão entre os docentes participantes.

Durante essa parte do processo, a reflexão toma forma nos participantes tanto de maneira individual como de forma colaborativa, ou seja, entre eles. Faz-se assim jus ao nome dessa prática e à teoria que a corrobora. Também é nesse momento de diálogo que os envolvidos precisam ter atenção à forma com que colocam suas ideias e conselhos, para que a troca de informações flua construtivamente entre os participantes.

Com base nos resultados das discussões na etapa anterior, é aconselhável o estabelecimento de medidas a fim de aperfeiçoar o que for necessário. Bem como é viável a adoção de prazos para futuras observações, em que se possa diagnosticar a eficácia das decisões tomadas. Assim, o princípio dessa prática é que os profissionais envolvidos possam se ajudar de forma a engajar um processo cíclico, que pode ser mantido de acordo com as necessidades do grupo de professores em participação, de maneira semestral ou anual, tendo um revezamento de duplas ou não.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Após termos apresentado esta proposta de prática pedagógica, nos cabe dentre

outras considerações, pensar nos benefícios e também obstáculos inerentes a essa empreitada.

Inicialmente, seria alcançado o aperfeiçoamento da prática de ensino de ambos os professores envolvidos, através da reciclagem de ideias e da criação de novas maneiras do fazer docente, pensado em cooperação. Professores seriam encorajados a trabalhar juntos de maneira crítica e reflexiva em relação a suas práticas de ensino, alcançando, em integração, o desenvolvimento continuado. Temos, assim, uma alternativa em potencial a fim de viabilizar a formação continuada da categoria docente.

Quando propomos este modelo de prática para o professor de línguas estrangeiras, prevemos também melhora no desenvolvimento de sua competência linguística. Este pode aprimorar seus conhecimentos da língua a partir do diálogo e da observação do outro, desde que para tanto esteja aberto a ouvir e ao mesmo tempo buscar ajuda nesse sentido.

Tendo em mente as dificuldades, antevemos certo desconforto por parte dos envolvidos em exporem-se ante outros colegas, especificamente em serem observados. Compreendemos que é sempre um tanto complicado se abrir e se colocar de certa maneira “vulnerável” frente a outras pessoas. Essa é uma das razões pela qual muitos licenciandos têm dificuldade em conseguir cursar estágio, em parte em face da dificuldade de muitos professores em exercício de se exporem.

Outro obstáculo previsto recai sobre resistência de muitos docentes em tentar novos métodos, preferindo assim permanecer no comodismo das práticas que por eles já são utilizadas. Sendo essa a razão pela qual muitos métodos de crescimento profissional na área docente não funcionarem. Muitos profissionais docentes tendem a resistir em sair de suas zonas de conforto, dando pouca vazão a mudança e variação de seu arsenal de práticas pedagógicas.

Por fim, a dificuldade de tempo hábil para observar aulas e mesmo reunir-se com o colega seria um outro obstáculo à concretização desta proposta. Isso se deve às extensas cargas de trabalho às quais professores no cenário nacional são submetidos, muitas vezes ainda em instituições diferentes, levando muitos professores a serem inaptos a participar dessa empreitada.

Mas no soar do sino, mesmo com obstáculos, cremos que as considerações dessa proposta de prática *inter-reflexiva* conferem uma chance potencial de garantir o crescimento profissional de professores em exercício, principalmente por estar alicerçada sobre a colaboração. Contudo, cremos que este projeto só terá sucesso se os profissionais envolvidos o levarem a sério e estiverem desde o início abertos a refletir em busca de aperfeiçoamento e melhora para sua formação docente. Por isso retomamos o que afirmamos no início acerca do processo de “tornar-se professor”, reiterando que é um projeto construído a cada passo que se dá na caminhada docente, sendo que o mais importante é antes de mais nada *querer* caminhar.

## REFERÊNCIAS

BAILEY, Kathleen M. **Language Teacher Supervision: a case-based approach**. New York: Cambridge University Press, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BURTON, Jill: Reflective Practice In: RICHARDS, Jack C.; BURNS, Anne. **Second Language Teacher Education**. NewYork: Cambridge University Press, 2009.

FROSSARD, Elaine Cristina M.: **Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot**. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2008

JOHNSTON, Bill: Collaborative Teacher Development In: RICHARDS, Jack C.; BURNS, Anne. **Second Language Teacher Education**. NewYork: Cambridge University Press, 2009.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ. [online], 1996.

RICHARDS, Jack C.; FARREL, Thomas S. C. **Professional development for Language Teachers: strategies for teacher learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

WENGER, E. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. NewYork: Cambridge University Press; 1998.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Angela Maria Gomes** - Licenciada em Letras; Especialista em Gestão de Pessoas e Gestão de Treinamento & Desenvolvimento de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Coaching em Desenvolvimento Profissional.

Atuação na Educação Formal como: Supervisora de Ensino; Docente em Ensino Médio e Curso preparatório para concursos na área de Língua Portuguesa; Docente em Ensino Superior nas áreas Português Instrumental e Gestão de Pessoas; Relatora do CEP – comitê de Ética em Pesquisa.

Atuação na Educação Profissionalizante como Técnica em Educação Profissional, coordenando cursos de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento; Instrutora de Desenvolvimento Pessoal.

Participante do Programa Uaná de voluntariado executivo do ISAE/FGV – Curitiba/Pr.

Palestrante nos temas: “Educação: Processo de construção, dos agentes à influência na vida profissional.” ; “Competência Humana como Diferencial Competitivo: Contrata-se pelo currículo, demite-se pelas atitudes.”; “Comunicação Assertiva”;

Atualmente atua na Associação Menonita - Faculdade Fidelis - como docente e revisora dos artigos da Revista científica Cógnito, assim como instrutora de formação continuada para professores na Sem Fronteiras Tecnologia para Educação.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise crítica do discurso 33, 37, 38, 39, 41, 47, 48, 111

Análise do Discurso de Perspectiva Francesa 11

Aparências 11, 15, 16, 17, 18, 19

Atores sociais 101, 103, 104, 105, 106, 111

### C

Chão Bruto 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76

Cinema 64, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88

Colaboração 1, 2, 3, 4, 5, 9, 114

Colonialidade 33, 34, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 61, 62

### D

Decisão judicial 33, 47

Depressão 11, 12, 18, 19, 20

Discurso 2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 70, 75, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 103, 104, 105, 110, 111, 113, 139

### E

Educação Básica 112, 115, 117, 119, 120, 122, 124, 129, 134

Educação inclusiva 33, 34, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 92, 99

Eliane Brum 142, 143, 145

Empoderamento 28, 101, 102, 110, 111

Espaço Biográfico 50, 54, 55, 56, 58, 59, 63

Estudantes com deficiência Visual 89, 90, 93, 94, 96, 97, 99

Excluídos 18, 50, 60, 62, 120

### F

Faroeste 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87

Feminismo 21, 22, 28, 29, 30, 31

Foco narrativo 82, 142

Formação continuada 1, 3, 9, 147

Formação docente 1, 5, 6, 9

Formação do Professor 2, 99, 123, 124

### H

Hernâni Donato 65, 66, 72

### J

Jornalismo literário 142, 143, 144, 145, 146

## L

LE 1, 112, 116

Letramento 89, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135

Letramento literário 123, 124, 126, 127, 128, 129, 135

Língua Espanhola 112, 116, 117, 118, 120, 121, 122

Linguística 1, 8, 9, 11, 21, 24, 27, 33, 38, 49, 50, 53, 54, 65, 77, 89, 90, 99, 101, 103, 105, 111, 112, 115, 116, 118, 122, 123, 138, 142, 147

Literatura Amazonense 123, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

Literatura Social 65

## M

Mal Secreto 11, 12, 14, 15

Maria Moura 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88

Memes 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32

Minissérie 77, 78, 80, 81, 85, 86, 87

Mulher 28, 29, 30, 31, 69, 70, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 109

Multimodalidade 21, 22, 24, 28, 32, 138, 139, 140, 141

## P

PEC 241/2016 112

Pessoa com deficiência 33, 34, 35, 36, 41, 43, 48, 91

Políticas de identidade 50, 60, 61

Prática discursiva 21, 23, 26, 27, 30, 31, 38, 41

Prática inter-reflexiva 1, 5, 6, 7, 9

## R

Raimundo Correia 11, 12

Recursos tecnológicos 23, 89, 93, 95, 98, 138

Repórter-personagem 142, 143

Representação de futuro 101, 107

Ressemiotização 138

## S

Sociolinguística interacional 138, 139, 140

## T

Texto multimodal 21, 24, 25, 138

## V

Vídeos 25, 138, 139, 140

Vinculação 22, 142, 143, 144, 145

