

# INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 3

Karina de Araújo Dias  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora  
Ano 2020

# INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 3

Karina de Araújo Dias  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora  
Ano 2020

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

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

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

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de 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

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

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  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
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  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
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  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
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 Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof<sup>a</sup> Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Prof<sup>a</sup> Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof<sup>a</sup> Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof<sup>a</sup> Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof<sup>a</sup> Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
I58	<p>Inquietações e proposituras na formação docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-5706-040-7            DOI 10.22533/at.ed.407201805</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação.            3. Prática de ensino. I. Dias, Karina de Araújo.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

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

## APRESENTAÇÃO

A coletânea de artigos que compõe a obra “Inquietações e Proposituras na Formação Docente”, já em seu terceiro volume, expressa a relevância da temática da formação docente e suas interlocuções de distintos campos de conhecimento, linhas teóricas e escolhas metodológicas. Marcadamente, a partir da década de noventa, a formação de professores é atravessada por um amplo conjunto de reformas educacionais que conferem transformações ao campo, imprimindo contornos diversos às diferentes práticas em curso e que podem ser observadas por meio das problemáticas de pesquisa que vem mobilizando esforços de distintos pesquisadores.

Nesse volume, composto por quatro eixos e totalizando dezesseis capítulos, é possível observar a capilaridade com que investigações com esse teor se materializam em variados âmbitos e abordagens teórico-metodológicas.

O primeiro eixo *Abordagens teóricas e o estado da arte das pesquisas sobre formação docente* contempla investigações que dialogam sobre as matrizes, de ordem teórica e metodológica, que cercam a problematização da formação de professores, bem como apresenta um balanço das pesquisas com esse recorte nas últimas décadas.

Na sequência, o eixo *Itinerários de pesquisa sobre a formação no ensino superior* apresenta resultados de estudos que têm, como eixo comum, a formação docente desenvolvida nas universidades em diferentes segmentos.

O eixo três, *Relatos de experiência na formação de professores da educação básica*, congrega vivências formativas voltadas aos docentes que atuarão na educação básica e que tem o “chão da escola” como chave para a reflexão sobre seus processos pedagógicos.

Por fim, o último eixo intitulado *Novos desafios da educação e formação contemporânea no Brasil* traz para o centro do debate discussões acerca dos novos temas que perpassam os percursos formativos na contemporaneidade.

Cumprir destacar a qualidade e abrangência dos temas apresentados.

Espero que apreciem a leitura.

Dr<sup>a</sup> Karina de Araújo Dias  
Organizadora

## SUMÁRIO

### EIXO 1: ABORDAGENS TEÓRICAS E O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

FORMAÇÃO CONTÍNUA E REFLEXIVA: ARTICULANDO TEORIA, PRÁTICA E SABERES DOCENTES

Roberto Lima Sales

Patricia Luciano de Farias Teixeira

**DOI 10.22533/at.ed.4072018051**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 13**

40 ANOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nedia Maria de Oliveira

Paula Andréa de Oliveira e Silva Rezende

**DOI 10.22533/at.ed.4072018052**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 31**

BALANÇO DE PRODUÇÃO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE BACHAREL PRINCIPIANTE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Flávia Cintra Vieira

**DOI 10.22533/at.ed.4072018053**

### EIXO 2: ITINERÁRIOS DE PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

#### **CAPÍTULO 4 ..... 44**

A SIGNIFICÂNCIA E A FUNCIONALIDADE DAS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Maria Nádia Alencar Lima

Sebastião Rodrigo do Remédio Souza de Oliveira

Alessandra Epifanio Rodrigues

Vanessa Mayara Souza Pamplona

**DOI 10.22533/at.ed.4072018054**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 57**

AO LER AS CARTAS DE EULER: A RESPEITO DA LEITURA DOS MESTRES AO FORMAR PROFESSORES

Guilherme Augusto Vaz de Lima

**DOI 10.22533/at.ed.4072018055**

#### **CAPÍTULO 6 ..... 69**

DIÁLOGO AUTÊNTICO E DIÁLOGO SUPERFICIAL ENTRE CIÊNCIA E RELIGIÃO E O ENSINO DAS CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS PARA A REALIZAÇÃO DE UMA PESQUISA

Elane Chaveiro Soares

Ana Paula Albonette de Nóbrega

Laiene Maria Rodrigues dos Santos

Suzilene Damazio de Lara Campos

**DOI 10.22533/at.ed.4072018056**

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>82</b>
A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Geovane César dos Santos Albuquerque Juliana Harumi Chinatti Yamanaka Simone Braz Ferreira Gontijo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4072018057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>91</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIAS	
Gilmar Bueno Santos Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4072018058</b>	
<b>EIXO 3: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>106</b>
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA DOENÇA DE CHAGAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO	
Celma Pereira dos Santos Leicy Francisca da Silva Marcelo Duarte Porto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.4072018059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>122</b>
A MÚSICA E A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES	
Jackeline Rodrigues Gonçalves Guerreiro Patrícia Alzira Proscêncio Tatiane Mota Santos Jardim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.40720180510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>134</b>
APRENDIZAGEM BASEADA EM EQUIPES (ABE) NO ENSINO MÉDIO: RELATOS DE UMA OFICINA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES	
Carolina Roberta Ohara Barros e Jorge da Cunha Fabiana Aparecida da Silva Fabiola Beppu Muniz Ramsdorf Simone Galli Rocha Bragato	
<b>DOI 10.22533/at.ed.40720180511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>142</b>
PLANEJAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA AS INTENÇÕES PEDAGÓGICAS DOCENTES	
Eliene Amara Bernardo Scaglioni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.40720180512</b>	

## EIXO 4: NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

### **CAPÍTULO 13 ..... 154**

ONDE ESTÁ O MEU ALUNO? REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ana Carolina Carius

**DOI 10.22533/at.ed.40720180513**

### **CAPÍTULO 14 ..... 163**

FATORES ESTRESSORES EM DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE UM MUNICÍPIO DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

Marina Fritz

Maristela Cassia de Oliveira Peixoto

**DOI 10.22533/at.ed.40720180514**

### **CAPÍTULO 15 ..... 174**

O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: O USO DAS TRILHAS ECOLÓGICAS EM UMA ABORDAGEM AUSUBELIANA

Camila Pereira Batista Sousa

Marcelo Duarte Porto

José Divino dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.40720180515**

### **CAPÍTULO 16 ..... 188**

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO EM ESPAÇOS DISRUPTIVOS DE APRENDIZAGEM

Adriana dos Santos

Adriano Canabarro Teixeira

**DOI 10.22533/at.ed.40720180516**

### **SOBRE A ORGANIZADORA..... 203**

### **ÍNDICE REMISSIVO ..... 204**

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: NARRATIVAS, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EXPERIÊNCIAS

*Data de submissão: 21/03/2020.*

*Data de aceite: 30/04/2020*

### **Gilmar Bueno Santos**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –  
UNIFESSPA  
Marabá – Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-0165-540X>

### **Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –  
UNIFESSPA  
Marabá – Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-9066-1720>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar as relações estabelecidas entre narrativas, concepções de linguagem e experiências que permeiam trajetórias de formação de professores de Língua Portuguesa a partir de memoriais apresentados como trabalho final em uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras, da região norte do Brasil. Foram utilizados como pressupostos teóricos os trabalhos desenvolvidos por Bräkling (2002), Geraldi (1991), Koch (2010) e Travaglia (1997) para que pudéssemos realizar um estudo crítico e reflexivo acerca das narrativas produzidas. A metodologia adotada para os dados analisados se apoia em um estudo de caso, de cunho qualitativo, pois permitiu-nos abordar o corpus de

modo mais detido e, por conseguinte, propiciou considerações importantes acerca de diferentes narrativas. Observamos que os professores pesquisados descrevem a gramática tradicional como sendo aquela que delimita as práticas pedagógicas e legitima a importância da Língua Portuguesa em ambiente escolar. Ademais, os professores argumentam que o ensino de língua materna sempre se balizou no ensino de gramática e que as práticas de leitura e de escrita se inserem nessa perspectiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação. Língua Portuguesa. Linguagem. Narrativas. Trajetórias.

### **PORTUGUESE LANGUAGE TRAINING: NARRATIVES, LANGUAGE CONCEPTIONS AND EXPERIENCES**

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the relations established between narratives, conceptions of language and experiences that permeate the trajectories of the formation of Portuguese language teachers according to some memoriais presented as final work in a discipline of the Professional Master in the northern region of Brazil. The theoretical basis used were developed by Bräkling (2002), Geraldi (1991), Koch (2010) and Travaglia (1997) and they contributed to a critical and reflective study about the narratives produced. The methodology adopted for the analyzed

data is based on a case study, qualitative nature, and this allowed us to approach the data in a more detailed way and, therefore, provided important considerations about different narratives. We noticed that the teachers describe the traditional grammar as being the one that delimits pedagogical practices and legitimizes the importance of the Portuguese language in a school environment. Furthermore, teachers argue that the teaching of the native language has always been based on the teaching of grammar and the reading and writing practices are part of this perspective.

**KEYWORDS:** Training. Portuguese language. Language. Narratives. Trajectories.

## INTRODUÇÃO

A trajetória universitária de formação de professores de Língua Portuguesa (doravante LP) tem sido aperfeiçoada, apesar de ainda não ser a ideal em termos de estrutura curricular e de impacto significativo junto às esferas escolares. Ademais, também surgem algumas inquietações acerca do papel desempenhado pelos diversos cursos de formação continuada e de pós-graduação ofertados pelas universidades, bem como acerca das alterações nas estruturas curriculares e aumento da carga horária do curso de Letras motivados por dispositivos normativos e legais.

Em se tratando de graduação, modalidade licenciatura, as universidades públicas que antes ofertavam o modelo 3+1 (3 anos de formação teórica e 1 ano de formação pedagógica) têm envidado esforços nos últimos anos para que a formação prática esteja diluída nas disciplinas ao longo dos anos da formação de professores para a educação básica, permitindo que os discentes interajam de modo satisfatório com o ambiente escolar e reconheçam a importância dos espaços de formação.

Em nível de pós-graduação, que é o foco desta pesquisa, destaca-se a formação proporcionada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Um dos requisitos desse curso estabelece que as pesquisas desenvolvidas pelos discentes devem ser de natureza interpretativa e interventiva, além de ter como objeto a realidade escolar da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, compõem o *corpus* desta pesquisa 13 (treze) memoriais produzidos, no segundo semestre letivo de 2018, por alunos do PROFLETRAS, de uma Instituição Pública da região norte do país, como atividade final da disciplina obrigatória intitulada “Gramática, Variação e Ensino”.

Os alunos foram informados acerca do propósito da pesquisa e cederam os memoriais produzidos para que pudéssemos desenvolver as análises linguístico-discursivas. Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, os textos produzidos foram anonimizados e os nomes de seus professores substituídos por um asterisco.

Outrossim, para desvelarmos elementos dos contextos histórico, cultural e social da formação desses alunos, nos níveis de graduação e pós-graduação, foi fundamental refletirmos acerca das concepções de linguagem que atravessam as experiências desses sujeitos e que permeiam as narrativas constituintes dos memoriais.

Nessa perspectiva, este artigo aborda nas seções seguintes algumas ponderações sobre memorial de formação, concepções de linguagem e implicações para o processo de ensino- aprendizagem.

## MEMORIAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A epígrafe do romance autobiográfico “Viver para Contar”, publicado por Gabriel García Márquez em 2002, funciona como uma brecha para que reflitamos acerca de nossas trajetórias, ou seja, as relações estabelecidas entre o passado, o presente e as nossas ações formativas futuras, evidenciando-se também que há uma linha tênue entre realidade e ficção. O autor diz “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la” (MÁRQUEZ, 2002, p. 05).

É nessa perspectiva que abordamos as narrativas que transpassam os memoriais desta pesquisa, uma vez que o discente se torna autor de sua própria história, o que de certo modo, permite-lhe revisitar, a partir de um olhar crítico e ponderado, as influências geradas em seu agir pedagógico em virtude de suas experiências e do papel desempenhado por seus professores, desde o ensino fundamental até a graduação em Letras. Isto é, ao escrever de si o discente se desloca entre a trajetória de ter sido aluno e o estar sendo professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental, criando múltiplos sentidos para as suas experiências acadêmicas, profissionais e pessoais.

O gênero memorial é importante na esfera acadêmica, pois permite ao discente ressignificar e redimensionar, crítica e reflexivamente, a sua trajetória.

Segundo Silva (2010, p.603):

(...) a escrita de memoriais por professores em formação inicial mostra-se relevante expediente pedagógico e metodológico para que se possa compreender, a partir do ponto de vista do professor em formação, guiado, portanto, pelos seus olhos, a construção de movimentos de subjetividade constitutivos do processo de sua formação identitária profissional.

O gênero memorial é predominantemente narrativo, reflexivo e interpretativo acerca das atividades desenvolvidas, e considera os conhecimentos, as crenças, as práticas de linguagem, os conteúdos abordados em aulas e a própria prática investigativa.

A produção de memoriais envolve reflexão e argumentação, intentando-se ampliar a capacidade de registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre o processo de formação.

Observa-se no cenário nacional e internacional que há diversas lacunas na formação de professores para a educação básica, mais precisamente no que diz respeito à formação como um processo contínuo, reflexivo e crítico.

Sartori (2011, p.281) afirma que:

O objetivo precípua da exigência de memoriais de formação na universidade deve ser o de potencializar a reavaliação de experiências. Nessa perspectiva, estimular os autores a relatarem o que fazem (não só o que viveram) parece ser fundamental, para que as contradições entre objetivos e formas de experienciá-los para atingi-los possam ser analisadas, ressignificadas e, assim, paulatinamente, novas práticas possam ir sendo construídas.

Por meio das orientações dadas aos discentes da disciplina, foco desta pesquisa para a produção do memorial, solicitamos que discutissem sobre i) como a variação linguística e a gramática eram abordadas ao longo da trajetória deles como alunos (desde criança até o ensino superior) e atualmente como professores; ii) o que acreditam que foi inadequado e o que funcionou muito bem para que desenvolvessem práticas significativas de leitura, escrita e oralidade; iii) como a variação era abordada nos materiais didáticos que eram utilizados como aluno e atualmente como professor.

Nesse viés, os memoriais produzidos pelos alunos do PROFLETRAS contribuíram para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva de futuros mestres acerca do processo de ensino-aprendizagem de LP no ensino básico, bem como propiciaram à instituição da qual fazem parte, o reconhecimento de sua importância na formação acadêmica destes pesquisadores.

Na seção a seguir apresentamos alguns aspectos das concepções de linguagem que nos apoiamos para analisar o corpus coletado.

## **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM**

Travaglia (1997) entende que uma questão fundamental para o ensino de língua materna é a percepção que o professor tem sobre os conceitos de língua e linguagem, já que essa percepção vai definir a forma como ele estrutura seu trabalho com a língua em sala de aula. Sendo assim, postula-se que a concepção de linguagem é tão importante como a postura que se tem relativamente à educação.

A grosso modo, autores como Bräkling (2002), Geraldi (1991), Koch (2010) e Travaglia (1997) reconhecem três possibilidades distintas de se conceber a língua/linguagem, que se agrupam em correntes que defendem a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e, por fim, a linguagem como processo de interação.

Para o primeiro grupo, a linguagem é vista como conjunto de signos que as pessoas utilizam para expressar o que pensam. Predominante nos anos de 1950, preconizava que a língua se constitui meramente como expressão do pensamento, caracterizando-se por ser a-histórica, homogênea, transparente (BUNZEN, 2006). Nesse sentido, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. As leis da criação linguística são estritamente as leis da psicologia individual. Da capacidade de organizar bem o pensamento, deriva a capacidade de

se expressar bem. Deriva daí a máxima que caracteriza essa perspectiva, segundo a qual quem não se expressa bem, não pensa bem (GERALDI, 1991).

Travaglia (1997) afirma que se presume haver regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do bem falar e do bem escrever. São essas regras que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam na gramática normativa ou tradicional. Portanto, para essa concepção, o modo como o texto está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. Em outras palavras, as condições de produção do discurso não são relevantes para essa perspectiva.

Koch (2010) complementa que essa é a concepção mais antiga, embora continue tendo defensores na atualidade. Segundo ela, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar, refletir, espelhar seu pensamento e seu conhecimento de mundo.

Em relação ao ensino, Bunzen (2006) afirma que privilegia-se a gramática e a leitura de textos literários nessa perspectiva. Como ainda não existia o livro didático nos moldes atuais, no momento histórico em que imperou essa concepção o material de apoio ao professor consistia nas antologias, que traziam exercícios de leitura, recitação, análise sintática e composição, sendo esta última produzida a partir de figuras e títulos determinados pelo professor.

Bräkling (2002) discorre que expressar-se bem, nessa visão, significa expressar-se conforme os modelos da literatura, com fundamento na crença de que aprender a escrever bem é escrever como os escritores renomados, assim como falar bem é organizar o seu discurso utilizando uma forma de dizer próxima da empregada pelo cânone literário. Uma prática educativa como essa também se organiza em torno da crença de que escrever bem é escrever corretamente do ponto de vista da gramática normativa. Dessa forma, é caracterizada por exercícios de “reprodução” da linguagem dos “bons textos”, ou seja, os literários, e de correção dos textos segundo os padrões da gramática normativa, que devem ser seguidos.

Como decorrência dessas práticas, Bräkling (2002) identifica um processo de estereotipia dos sujeitos aprendizes que obedece ao seguinte raciocínio: se falar e escrever bem é consequência de pensar bem, então, não é preciso ensinar a escrever, ler ou falar, mas a pensar, logo, o ensino de linguagem não seria necessário. Conseqüentemente, chega-se à introjeção da incompetência do sujeito: se não escreve, lê, fala bem, é porque não pensa bem; se não pensa bem, é porque não tem valor, é inferior. E ainda, se os bons textos são os literários, textos de domínios discursivos diversos podem ser naturalmente excluídos do ensino.

Mais adiante, nos anos 1960 e 1970, predominou nos estudos linguísticos a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Tal concepção teve como base a Teoria da Comunicação de Jakobson (2011), segundo a qual o ato de

comunicação é composto por seis elementos fixos: o produtor e o destinatário, a mensagem, o código, a mensagem, o referente e o canal, sendo o texto a mensagem a ser codificada e decodificada por sujeitos passivos.

Travaglia (1997) explica que nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, para transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Pondera que esse código deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se efetive e que, tratando-se de um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada, para que a comunicação aconteça. A compreensão se torna, assim, algo objetivo e a transmissão de informações, natural.

A prática de produção textual, segundo essa perspectiva, é um texto produzido por um sujeito autômato, sem preocupação com as condições de produção ou com a circulação do gênero.

No interior dessa concepção, Bunzen (2006) alerta para a prática da pedagogia da exploração temática, na qual propostas de produção solicitam ao aluno que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita, ou seja, uma prática pedagógica que raramente considera a natureza dialógica e interativa da própria linguagem e que anula a subjetividade necessária a toda autoria. O produtor do texto não é autor de sua produção.

Para Marcuschi (2008), essa concepção é pouco útil, mas muito adotada ainda nos dias de hoje por boa parte dos livros didáticos que circulam no mercado. É uma das visões mais ingênuas, ainda segundo Marcuschi (2008), pois desconsidera as condições de produção do discurso, especialmente no que diz respeito aos sujeitos da linguagem.

A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Segundo Geraldi (1991, p. 43):

(...) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

Neste grupo estão reunidas concepções que rompem com a ideia de que a linguagem é expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. Rompem, também, com a ideia de que a linguagem representa a realidade. Linguagem, aqui, é compreendida como processo de significação do mundo, das coisas e das pessoas. Ao utilizar a língua, o indivíduo realiza ações, age, atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) e não apenas traduz/externaliza um pensamento ou transmite informações.

A linguagem é um lugar de interação humana, interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores. O ato de linguagem não é apenas um ato de dizer, mas um ato social pelo qual os membros de uma comunidade. As condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado.

A seguir analisamos como se relacionam as narrativas, as concepções de linguagem e as experiências descritas pelos discentes em seus memoriais.

## ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, optamos pelo Estudo de Caso, uma vez que tal metodologia permite a investigação detalhada de particularidades dos elementos intrínsecos aos memoriais produzidos, considerando-se também os contextos que influenciam significativamente as experiências e os percursos formativos em que os discentes estão inseridos.

Segundo Guilhaum (2000), o Estudo de Caso tem como objeto uma unidade social que pode ser um indivíduo, grupo, instituição, comunidade, considerando-se os princípios que enfatizam a interpretação contextual desse objeto inserido na multiplicidade de aspectos que o envolvem e o determinam.

Para análise dos dados elencamos algumas categorias (não são estanques) que são recorrentes nos memoriais e dizem respeito ao ensino-aprendizagem de gramática; à escola, ao livro didático, à família e às práticas de leitura, escrita e oralidade.

A categoria gramática abarca considerações dos discentes acerca de como eram as aulas de seus professores de LP no ensino fundamental e médio. Nota-se que ao se referirem à gramática como instrumento de ensino-aprendizagem, os discentes destacam que a mesma servia como fonte de conhecimento a ser decorada; o seu uso era obrigatório para se falar e se expressar bem; os desvios de regras gramaticais causavam punições.

No excerto a seguir, a discente A1 relata que eram feitos cartazes com as normas gramaticais a serem decoradas, os textos eram pretextos para o ensino de gramática, ignorando-se a visão do aluno.

Lembro-me que fazíamos cartazes com alguns conceitos gramaticais para expor na sala como lembrete, o ensino de gramática no meu ensino fundamental era algo que não despertava prazer, encanto, era mais uma obrigação. Os textos eram usados como pretexto para mais conceitos de gramática, para retirarmos de lá os verbos, sujeitos, artigos, ou seja, não permitia que o aluno traçasse seu próprio entendimento textual e quando as questões eram voltadas para a interpretação, a solução era apenas pegar um pedaço do texto e usar como resposta. (A1)

As regras gramaticais eram utilizadas como mecanismos de controle de concessão e punição, pois segundo narrativa da discente A2, as professoras somente permitiam que os alunos que acertassem as conjugações verbais saíssem para o recreio. Esse relato reflete práticas bastante corriqueiras em nossos percursos escolares, uma vez que o papel exercido pelos professores ainda tem sido de vigilância, verificação e avaliação.

Na terceira e quarta série, com as professoras \* e \* estudávamos sobre verbos, antes de bater o horário do intervalo, elas ficavam na porta da sala e pela ordem da chamada conjugávamos os verbos, quem errasse voltava para a sua carteira e somente saíria acertasse. Lembro de ter chorado algumas vezes, por ficar sem recreio. (A2)

Nos excertos seguintes, observamos alguns aspectos relevantes nas narrativas dos discentes, principalmente no que diz respeito ao ter poder, pois ao fazer uso de regras que os alunos não dominam, o professor cria um efeito de ser o responsável pelo conhecimento e intimida de algum modo os jovens, causando-lhes medo e constrangimento. Nessa perspectiva, o professor é visto como o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem de LP e o aluno como receptor do conhecimento a ser apreendido. Essas práticas didáticas reverberam relações profundas e consolidadas histórica, social e culturalmente, nas quais a gramática se torna um dispositivo arbitrário de vigilância, dominação, silenciamento, opressão. Além disso, o Estado cria mecanismos que compelem o professor a se submeter a esse modelo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, por meio de documentos normativos e legais, suas influências junto às secretarias de educação, bem como as exigências que são impostas aos que ocupam cargos de direção e apoio pedagógico nas escolas. Essas experiências têm significativas influências no agir pedagógico hoje dos docentes, pois somos reflexo de nossas trajetórias como discentes e professores.

Assim, fui me tornando uma professora “gramatiquera”, espelhando-me na professora que tinha, pois saber gramática demonstrava o conhecimento e poderio na sala. Passei anos de minha vida em sala de aula dando maior ênfase a gramática em relação aos demais conteúdos. Porque o sistema assim exigia. (A3)

Da sexta a oitava série, já com outro professor, as práticas eram apenas de transmissão dos conteúdos gramaticais, eram tantas regras que parecia que o professor falava outra língua, diferente da língua portuguesa que eu conhecia, e de fato era. Mas não nego que por vezes já me observei dando aula de gramática da mesma forma como me fora ensinado por muito tempo, mesmo tentando mostrar

aos alunos a importância de conhecermos, respeitarmos e sabermos quando devemos ou não utilizar as diferentes variantes da nossa língua. (A4)

Os discentes também associam as suas práticas docentes às experiências que tiveram na qualidade de alunos do ensino fundamental, porém reconhecem a necessidade de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, superando-se assim o ensino simples e unicamente baseado em regras gramaticais e almejando-se práticas significativas de linguagem em uso.

Ademais, as discentes A5, A6 e A7 mencionam que as atividades de LP eram pautadas em cópias, normatividade, sintaxe e ortografia e o bom uso da gramática refletia nas demais competências linguísticas de leitura e escrita. Isto é, essas crenças concebem o estudo segmentado da língua e suas estruturas como condicionantes para o uso adequado da mesma nas mais diversas modalidades de interação.

A gramática sempre imperou na disciplina de língua portuguesa durante meus anos escolares. Até onde me recordo, a forma como era trabalhada não era das mais prazerosas: tirar cópia escrita do quadro negro dos conteúdos, substantivos, adjetivos, conjugação verbal. Lembro que tínhamos que conjugar os verbos em todos os tempos e modos na 5ª série, chamávamos a professora de “dona dos verbos”. Assumo que ao ministrar conteúdos gramaticais, muitas vezes fui como àqueles professores que nem me lembro. (A5)

Minha experiência com o estudo da disciplina Português foi horrível, pois a matéria era centrada na gramática normativa, conceitos e exemplos, classes de palavras, análise sintática, análise de período e ortografia. As aulas eram ministradas por um professor que só tinha o ensino médio e o ensino era centrado na cópia, memorização e exercícios. (A6)

Não me sentia uma boa professora, mas acreditava que deveria ensinar gramática e assim foi pelos anos seguintes de profissão. Eu atribuía ao ensino de gramática o fato dos alunos não saberem ler ou escrever e saíam do ensino fundamental não dominando a escrita e não gostando de ler. (A7)

O papel da escola no que diz respeito às práticas de leitura, escrita e oralidade também foi abordado nas narrativas coletadas. É manifesta a concepção de linguagem como expressão do pensamento norteando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ambiente escolar. Assim, as atividades que se baseiam nessa concepção passam a ser vistas como sendo um meio de o aluno aprender a se comunicar bem em outras esferas sociais. O comunicar bem significa “em consonância com as regras da gramática normativa”, excluindo-se variações linguísticas inerentes ao processo interacional. Em contexto escolar, muitos professores utilizam essas atividades para impor e, também, para higienizar as produções textuais dos alunos, eliminando quaisquer vestígios de variações linguísticas. Nessa perspectiva, também é consolidada a crença de que aprender gramática é proporcional à mobilização de estratégias linguístico-discursivas em práticas comunicativas.

Nos excertos a seguir podemos observar que a escola desempenhava um papel

como a responsável por tornar as pessoas cultas, por ensiná-las a se comunicarem e se expressarem, ou seja, a escola e suas práticas eram fonte de erudição e as notas eram atribuídas como sendo reflexo do desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, ensejando-se aprovação, recuperação ou reprovação.

Como as escolas que cursei o ensino fundamental eram no meio rural os docentes reforçavam que tínhamos que aprender a falar corretamente para ser aceitos na sociedade urbana que tínhamos que falar diferentes dos nossos pais, pois eles na sua maioria eram analfabetos e por isso falavam errado. (A1)

Naquela época, o ensino era tradicional, a professora trabalhava apenas a parte gramatical, o que prevalecia era a norma culta, a fala e a escrita do aluno era errada, as variedades linguísticas eram “condenadas”. O período da 1a a 4a série, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, não foi proveitoso. As leituras que antes eu praticava diariamente foram substituídas pela prática de decorar as regras gramaticais para não tirar nota vermelha. (A8)

Essa docente teve uma postura diferente da adotada pelo seu antecessor. Pois ela privilegiou os estudos de nomenclatura gramatical, e foi aí que começou minha derrocada. Nesse ano, pela primeira vez tive que recuperar minha nota no final do ano, todavia felizmente passei para a série seguinte. (A9)

Ainda sobre esses anos de estudo, sentia-se presa e recatada para falar, principalmente após ter sido corrigida por uma professora de geografia que me recriminou por eu proferir a expressão “alembrar” ao invés de “me lembrar”. Me sentia inferior a todos, pois julgava eu que não sabia falar, ou até, que era uma caipira xucra, vinda do campo que não falava bonito como os alunos da cidade. (A10)

**No âmbito da leitura, conforme os relatos de A3, A4, A5, as práticas de seus docentes envolviam intimidação, ameaça, exposição a situações vexatórias, avaliação, atividades engessadas etc.**

As aulas de leitura eram sempre de alta tensão para mim, pois sempre fui tímida e isso me deixava com os nervos a flor da pele. Quando ela falava “aula de leitura, abram o livro na página tal, vamos começar com a fila tal”. O desespero era tão grande que na maioria das vezes não conseguia compreender o texto, porque a preocupação era com a vez, contava os parágrafos para cada colega e qual seria o meu. Então na ânsia de ler bem, lia apenas o trecho que caberia a minha pessoa. (A3)

Já no ensino fundamental, nos anos iniciais - da primeira a terceira série, do ensino fundamental de 8 anos -, lembro-me que tive professores diferentes, mas com as mesmas metodologias, sempre fazíamos escrita cópia; nossa produção escrita era copiar os conteúdos do quadro negro escrito com o giz, o que não me atraía muito, até pela dificuldade em ver o que estava escrito nele. Não tenho lembranças de leituras, a não ser como avaliação, que nos obrigava a ler em voz alta para a professora, não importava se entendíamos, precisávamos decodificar as palavras. (A4)

Não gostava muito da disciplina de língua portuguesa. Copiar... copiar... copiar... essa é minha recordação durante muito tempo. Quando havia leitura o propósito

era apenas didático, para responder questões que em nada acrescentavam, como por exemplo: Qual é o título do texto? Quantas e quais são personagens? Quantos parágrafos o texto apresenta? etc. O que percebo agora, é que as aulas durante todo esse tempo eram apenas transmissão de conteúdos do professor para o aluno. Estudava de forma a decorar os assuntos para me sair bem nas provas. Muitas vezes parecia que a língua portuguesa ensinada na sala de aula não era a língua que eu falava. (A5)

As atividades que envolviam escrita também se balizavam em reprodução de técnicas para aprovação nas séries escolares ou no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Há crenças que consideram as tecnologias de comunicação e informação como vilãs nos processos interacionais dos jovens, pois dificultam o uso correto da língua. Podemos observar no relato de A11 que a professora considerava a rede social *Orkut* como elemento impeditivo de aprovação dos jovens em processos seletivos para ingresso no ensino superior.

No ensino médio, não foi muito diferente do ensino fundamental. A cobrança para falar e escrever certo era grande, pois tínhamos que fazer a redação de vestibular e do ENEM e não poderíamos escrever errado. Durante o ensino médio, nos anos de 2006 a 2008, existia a febre do Orkut, e lembro que a professora reclamava bastante com as palavras abreviadas. Ela sempre dizia que a internet estava matando o português e que não iríamos passar no vestibular escrevendo daquele jeito. (A11)

Outro aspecto retratado nos memoriais é o fato de as práticas de escrita e de oralidade estarem vinculadas ao ensino aprendizagem de gramática, desconsiderando-se o contexto discursivo de produção. A produção de textos visava a correção e avaliação por parte do professor e, com efeito, a aprovação nas disciplinas e exames.

No relato de A12 percebe-se que a escola era de certo modo excludente quanto à diversidade linguística e também a responsável por ensinar a falar, ou seja, a linguagem aprendida e utilizada fora do ambiente escolar era incorreta e desprezável no quesito correção, formalidade e intelectualidade. Ademais, A12 rememora a produção de textos puramente para a escola, pois redigira um convite de aniversário que não era algo presente em sua vida e tampouco uma prática significativa de escrita em que são considerados os interlocutores, os contextos e as estratégias sócio-discursivas.

Até a 8ª série as aulas de língua portuguesa eram gramática pura e conjugávamos muitos verbos, já tinha habilidades para desenhar os quadrinhos. O estudo da gramática era para aprendermos falar “direito”. A escola só ensinava um tipo de linguagem e anulava as outras. Na minha cabeça, quem não estudava não sabia falar. Fui crescendo e impregnando que quem não falava como na escola, falava errado. E assim fui desenvolvendo esse entendimento até chegar na universidade. Lembro-me das minhas produções, eram sempre um convite para o meu aniversário que nunca tive quando criança. Durante o ano, principalmente após o fundamental maior, usava de três a quatro cadernos grossos por ano por causa, principalmente, de português e matemática. A minha situação era tão difícil que eu nem questionava aquilo. (A12)

O elemento material didático também foi mencionado em alguns relatos como

sendo o material que deve ser seguido arduamente, servindo como aliado ao ensino de gramática em aulas tradicionais e fazendo com que o professor fique refém das crenças de seus superiores hierárquicos.

A discente A8 relata a frustração em tentar modificar as aulas tradicionais, o papel da graduação em sua desilusão e das formações continuadas em que todos os participantes desejam ser vistos como aqueles que fazem o melhor, o mais diversificado e ideal em relação aos pares.

Levava jogos, brincadeiras, bingos para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos. Só que um dia a diretora me chamou e disse que ali não era lugar para aquele tipo de ensino, eu tinha que ensinar gramática, que era disso que os alunos precisavam. Foi um choque tremendo! Eu estava ensinando gramática, porém não do jeito que ela queria. Aquilo me deixou triste, eu gastava do meu dinheiro, não pegava nada da escola, mas para a diretora não podia. Eu tinha que ir para o decoreba que eu tanto odiava. Ir lá na frente e explicar o que é um substantivo e passar várias atividades para eles fazerem tentando mostrar que aprenderam a conceituar e classificar os adjetivos. Fiquei um ano naquela escola, no ano seguinte fui trabalhar numa escola próxima da minha casa. Mas o estrago já estava feito. Habituei-me a usar o livro didático, aquela professora cheia de sonhos e mudanças já não existia mais. Virei “gramatiquera”, mas nunca deixei de prestigiar as variedades linguísticas de meus alunos. Em 2005 eu me formei, sai da universidade desiludida com o ensino de Língua Portuguesa. Até hoje me sinto desiludida, nas formações que eu participo, vejo meus colegas falando que faz isso e aquilo em suas aulas, mas sabemos que é só da boca para fora, mudar requer trabalho, e quando mudamos encontramos algumas barreiras que não deixam nossas mudanças se concretizarem. (A8)

O livro didático também era utilizado com intuito de os alunos copiarem o que nele estava escrito, pois havia a crença de que ao copiar o aluno estaria aprendendo. É sabido que essa prática também era usada para punir alunos que descumprissem as regras estabelecidas pelos professores e pela escola no tocante ao comportamento ou por simples ordem docente.

E com toda sinceridade do mundo, lá odiava o Português. A professora uma baixinha, que tentei lembrar-me do nome, mas não foi possível; sempre tinha o mesmo método. Copiar e copiar do livro didático. (A13)

A3 relata que sua professora possuía um livro que era o guia de aulas, e por questões de sigilo era encapado para que os alunos não tivessem acesso ao material utilizado por ela. A4 também faz uma menção semelhante e considera a gramática como um livro de uma instituição religiosa, ou seja, é necessário sacrifício para se ter alguma “benesse”. O professor é visto nesse processo como o guardião do conhecimento que é tão somente acessível por meio de si, de seus materiais e de suas aulas. Essa crença desvela que o material didático amplificou os meios de vigilância, controle e punição em ambiente escolar.

Ela dava aulas de gramática como ninguém, usava vários livros, entre eles um de sua formação do ginásio. Ela mantinha a capa do livro encapada para que não

podéssemos ter acesso ao material que ela usava. (A3)

Ele utilizava sempre a mesma gramática, já tão antiga que as páginas eram amarelas, isso revelava muito sobre o que deveríamos aprender – as regras gramaticais –, intocáveis, pois o certo era aprendermos o seu uso. Ela era como a bíblia para ele, a que nós tínhamos que saber usar para deixar de falar e escrever errado. (A4)

O componente família também está relacionado às práticas de leitura e escrita e se reflete nos processos de ensino-aprendizagem de LP na escola. A10 declara que a sua mãe era quem escrevia os textos solicitados pela professora, estes eram maravilhosos. Esse fato pode estar associado à necessidade de ser reconhecida pela professora como uma aluna exemplar, que faz uso adequado da linguagem e que domina as práticas de escrita exigidas pela escola. No outro excerto, as cartas da mãe de A13 despertavam o interesse da jovem pela leitura, apesar de algumas não terem sido disponibilizadas devido à idade da mesma. Os pais de A3 eram professores e também aplicavam regras severas ao comportamento linguístico dos filhos fora do ambiente escolar, pois pensavam que esses comportamentos poderiam contribuir para que os pais fossem vistos como profissionais incompetentes perante a sociedade.

Eu não sabia produzir texto e todas as vezes que ela passava uma proposta de produção, eu enrolava durante a aula e quando chegava em casa pedia para que minha mãe fizesse para mim. Definitivamente eu não sabia escrever textos, mas isso não me preocupava, pois a professora \* amava os textos que eu levava para ela ler. Era a melhor aluna da classe, lia fluentemente, resolvia todos os problemas matemáticos, e ainda “escrevia” textos maravilhosos. (A10)

Minha mãe diz que não sabe se aprendi a ler em casa ou na escola. Só sei que foram as cartas que me fizeram querer os livros. Foram minhas primeiras descobertas. Infelizmente, nesta fase só li algumas das cartas. Minha mãe na época proibiu-me, disse que ainda não tinha idade para lê-las. (A13)

O fato de meus pais serem professores e com certa influencia na cidade, pensavam que não deviam permitir aquele tipo de linguagem, pois não ficaria bem e as pessoas poderiam comentar “filha de professores e falam errado”. Palavras como “sumano<sup>1</sup>, panavoeiro<sup>2</sup>” entre outras faladas pelos colegas ou moradores da localidade eram combatidas severamente em casa, de modo que sabíamos e entendíamos a linguagem, porém não poderíamos utilizá-la. (A3)

As discussões elaboradas nesta pesquisa contribuem para que observemos a importância das concepções de linguagem junto ao processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, bem como reflexo dos elementos gramática, escola, livro didático e família nas práticas docentes e nas narrativas que permeiam os memoriais analisados.

---

1 Termo regional usado para se referir a um amigo, companheiro.

2 Termo regional usado como sinônimo de alvoroço, confusão.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de o foco deste artigo não ser a formação de professores ao longo do curso de letras, mas sim de suas vivências como alunos do ensino fundamental e médio, as discussões e análise dos dados sugerem a necessidade de aprofundarmos os nossos estudos sobre os licenciandos em formação para que assim possamos analisar mais precisamente o papel da universidade na atuação pedagógica dos discentes.

Os dados analisados refletem concepções de linguagem bastante arraigadas ao ambiente escolar como, por exemplo, a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação.

Reitere-se que essa concepção de comunicação está significativamente atrelada às dinâmicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto escolar, ou seja, para que o aluno se expresse em diversas esferas do cotidiano é necessário domínio e bom uso da língua padrão, sendo o professor, a gramática e escola os mantenedores desse percurso.

Na verdade, a concepção de linguagem como expressão do pensamento ainda é mais robusta e exigida nos processos avaliativos e interacionais do ambiente escolar. Outrossim, percebe-se que os professores, que de alguma forma tentam estabelecer diálogos entre o seu agir pedagógico e a concepção de linguagem como interação, são tolhidos pelos atores do ambiente escolar, uma vez que os métodos avaliativos, as famílias e os próprios materiais didáticos ainda ecoam concepções arraigadas ao tradicionalismo gramatical como forma de dominação e de garantia para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura, escrita e oralidade.

Nesse contexto, o dialogismo da linguagem é explorado de modo insuficiente, pois sabemos que ser professor na contemporaneidade tem sido algo extremamente melindroso, e a gramática tem sido cada vez mais utilizada como forma de invisibilizar e silenciar a multiplicidade de vozes e pensamentos que permeiam as interações em ambiente escolar.

Acreditamos que as discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho sirvam para que possamos refletir sobre as inquietações que são inerentes à formação e à atuação docente e, por conseguinte, instigar movimentos de mudança em contexto universitário, seja na formação de licenciandos, na formação continuada de professores e de seus formadores, seja na formação de mestres por meio do Programa PROFLETRAS.

Por fim, novos estudos contribuirão para questionamentos acerca dos novos licenciandos e mestres que temos formado junto ao curso de Letras a partir de questionamentos e proposituras sobre as relações estabelecidas entre os percursos de formação desde o ensino fundamental, as concepções de linguagem e formas de avaliação e uso de material didático. Ademais, o papel desempenhado pelo Estado e pela família junto aos processos educativos e aos ambientes escolares também são importantes aspectos a serem discutidos para que possamos compreender melhor a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos, ativos e autônomos.

## REFERÊNCIAS

- BRÄKLING, K. L. **Concepções de linguagem e suas implicações para a prática pedagógica**. 2002. Disponível em < [https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_Linguagem\\_e\\_Suas\\_Implica%C3%A7%C3%B5es\\_para\\_a\\_Pr%C3%A1tica\\_Pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/18096291/Concep%C3%A7%C3%B5es_de_Linguagem_e_Suas_Implica%C3%A7%C3%B5es_para_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica) >. Acesso em 19 de março de 2020.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. et al. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Viver para contar**. Trad. Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUILHAM, B. **Case Study Research Methods**. London, New York: Continuum, 2000.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2011, p. 118-131.
- KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SARTORI, A. T. **O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores**. *Scripta* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas), v. 28, 2011.
- SILVA, J. Q. G. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade**. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21-23.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 5, 9, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 36, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 71, 76, 78, 80, 82, 84, 87, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 156, 157, 158, 160, 161, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201

Aprendizagem significativa 9, 76, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 117, 119, 120, 121, 139, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

Arte na escola 122

Articulação teoria e prática docente 1

Ausubel 106, 107, 108, 110, 111, 117, 119, 120, 121, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

### C

Cartas 57, 58, 60, 61, 63, 68, 103, 153

Ciência e religião 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80

Conteúdo 5, 7, 11, 26, 27, 33, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 61, 63, 107, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 123, 138, 139, 147, 148, 150, 151, 184

Curso de pedagogia 13, 27, 80, 142, 143, 149

### D

Dança e música 122

Desafios 2, 3, 13, 15, 20, 24, 26, 29, 32, 39, 41, 43, 53, 54, 64, 80, 90, 106, 107, 108, 109, 133, 164, 198, 202

Desenvolvimento profissional 20, 31, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 74, 75, 77, 80

Diálogo 5, 8, 9, 11, 18, 43, 64, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 88, 89, 135, 137, 138, 139, 148, 151, 162

Docente bacharel 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43

Docentes 1, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 23, 27, 29, 30, 37, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 57, 75, 98, 99, 100, 103, 108, 109, 111, 138, 142, 143, 146, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 192, 196, 199, 200, 203

Doença de chagas 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

### E

EAD 30, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Educação 1, 2, 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,

30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 61, 65, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 98, 107, 108, 109, 111, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 197, 201, 202, 203

Educação científica 69, 79

Educação infantil 18, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 142, 143, 149, 153

Educação Profissional e Tecnológica 18, 82, 83, 85, 86

Educação superior 30, 37, 38, 39, 41, 43, 78, 89, 141, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162

Ensino 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 63, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 203

Ensino de ciências 80, 81, 107, 108, 109, 111, 121, 174, 175, 179, 180, 185, 186

Espaços disruptivos de aprendizagem 188, 190, 191, 192, 194, 195

Estresse ocupacional 163, 166, 167

Euler 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Extensão 1, 5, 6, 46, 48, 63, 64, 77, 89, 116, 134, 135, 137, 140, 186

## F

Fluência tecnológica digital 188, 190, 195, 196, 197, 198, 200, 201

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 119, 122, 125, 131, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 149, 154, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 168, 174, 179, 182, 185, 186, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203

Formação continuada 1, 2, 3, 4, 5, 92, 104, 110, 119, 134, 135, 138, 140, 203

Formação contínua e reflexiva 1

Formação de professores 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 63, 69, 75, 79, 80, 82, 83, 85, 91, 92, 93, 104, 110, 141, 159, 162, 188, 190, 196, 201, 203

Formação docente 2, 4, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 44, 57, 65, 69, 78, 82, 91, 93, 106, 122, 134, 140, 142, 154, 163, 174, 188, 190, 192, 195, 201, 203

## H

História das ciências 57

## I

Intervenção 3, 44, 45, 46, 53, 54, 55, 109, 137, 141, 149

## L

Linguagem 51, 65, 72, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 108, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 150

Língua portuguesa 91, 92, 93, 99, 100, 101, 104

## M

Matemática 8, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 109, 120, 125, 186

Metodologia 1, 2, 5, 10, 28, 32, 34, 44, 46, 48, 49, 50, 52, 57, 76, 81, 82, 83, 91, 97, 106, 112, 115, 116, 117, 120, 133, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 174, 175, 178, 180, 183, 185, 197

Metodologia ativa 112, 134, 135, 137, 141, 174, 175, 185

## N

Narrativas 37, 41, 43, 76, 77, 87, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 103

## P

Planejamento 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 160, 177, 183, 186

## T

Tecnologias digitais de informação e comunicação 13, 14, 19, 20, 29, 190

Tertúlia literária dialógica 82, 83, 84, 88, 89

Trabalho docente 23, 76, 78, 86, 87, 121, 142, 143, 146, 147, 150, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 198, 200

Trajetórias 91, 93, 98

Trilhas ecológicas 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186

 **Atena**  
Editora

**2 0 2 0**