

FUNDAMENTOS DO MÉTIER DOCENTE: *um glossário*

ORGANIZADORAS

Ada Magaly Matias Brasileiro

Viviane Raposo Pimenta

Gabriele Lage Barbosa



Fundamentos do *métier* docente: um glossário

**Ada Magaly Matias Brasileiro
Viviane Raposo Pimenta
Gabriele Lage Barbosa
(Organizadoras)**

**Fundamentos do *métier* docente:
um glossário**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ada Magaly Matias Brasileiro; Viviane Raposo Pimenta; Gabriele Lage Barbosa [Orgs.]

Fundamentos do *métier* docente: um glossário. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 203p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2951-5 [Impresso]
978-65-265-2952-2 [Digital]**

1. Verbete. 2. Linguagem. 3. *Métier*. 4. Docente. 5. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Ricardo Cassaro

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Dedicatória

Este glossário é dedicado às professoras e aos professores brasileiros, bem como a todos os profissionais da área da Educação. Sem vocês, a prática educativa e o ensino de língua como prática social não seriam possíveis.

Aos dedicados educadores que se empenham diariamente para transformar vidas por meio do conhecimento, oferecemos este material como uma forma de reconhecimento e apoio. Que ele sirva como um recurso valioso para o aprofundamento dos saberes, a atualização constante e a melhoria das práticas docentes.

Aos que trilham o caminho da educação com paixão e compromisso, nossa gratidão e admiração. Que este glossário seja um companheiro na jornada de cada um de vocês, iluminando e enriquecendo a nobre missão de ensinar e aprender.

Agradecimentos

Agradecemos, em primeiro lugar, aos nossos alunos, cuja curiosidade, dedicação e desejo de aprender nos inspiram a seguir em frente todos os dias. Vocês são a razão de nossa constante busca por novos saberes e inovação na prática docente.

Às professoras e aos professores, nossos parceiros de caminhada, somos gratos pela colaboração e pelo compartilhamento de experiências que enriquecem nosso trabalho. A troca de saberes e práticas entre colegas fortalece nossa profissão e nos impulsiona a buscar sempre o melhor para nossos alunos.

Aos nossos colegas de profissão, que enfrentam os desafios diários da sala de aula com coragem e determinação, agradecemos a dedicação incansável à educação. Juntos, construímos um caminho de aprendizagem e transformação social.

Aos nossos familiares, que nos oferecem amor, apoio e compreensão, mesmo nos momentos de maior demanda e desafios profissionais. Sua presença e incentivo são fundamentais para que possamos seguir com nossa missão educativa.

E, por fim, a todos aqueles que não nos deixam esperar sozinhos, que acreditam na força transformadora da educação e compartilham conosco a visão de um futuro mais justo, acessível e inclusivo.

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1968.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
Ada Magaly Matias Brasileiro	
APRESENTAÇÃO	17
Ada Magaly Matias Brasileiro	
Viviane Raposo Pimenta	
Gabriele Lage Barbosa	
ALFABETIZAÇÃO	21
Leaci Vieira Onofre	
ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	25
Ana Vitória Santos Fernandes	
APRENDIZAGEM MECÂNICA	29
Leaci Vieira Onofre	
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	33
Leaci Vieira Onofre	
AUTOCONFRONTAÇÃO.....	37
Vinícius Machado Miranda	
AVALIAÇÃO	41
Maria Luiza Mota Lagares Pinto	
CLÍNICA DA ATIVIDADE	45
Vinícius Machado Miranda	
COMUNIDADE DE PRÁTICAS	49
Almiro Ebani	
Viviane Raposo Pimenta	
COMUNIDADE DISCURSIVA.....	53
Viviane Raposo Pimenta	
Almiro Ebani	

COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA.....	57
Almiro Ebani	
CONHECIMENTO PRÉVIO	61
Ráris Alexandre Silva	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	65
Leaci Vieira Onofre	
DECOLONIALIDADE	69
Jhuliane Evelyn da Silva	
DIALOGIA	73
Ada Magaly Matias Brasileiro	
DISCURSO	77
Gabriele Lage Barbosa	
ENSINO DE LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO	81
Julio Cesar Goulart Santos	
Ada Magaly Matias Brasileiro	
ENSINO DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL	85
Julio Cesar Goulart Santos	
Ada Magaly Matias Brasileiro	
ESCRITA	89
Ada Magaly Matias Brasileiro	
Letícia Marcela Vieira Machado	
ESFERA DA ATIVIDADE HUMANA.....	93
Viviane Raposo Pimenta	
Almiro Ebani	
EXAME	97
Maria Luiza Mota Lagares Pinto	
FORMAÇÃO DOCENTE.....	99
Viviane Raposo Pimenta	

GÊNERO DO DISCURSO (OU DISCURSIVO)	103
Ruan de Castro Silva	
Viviane Raposo Pimenta	
GÊNERO TEXTUAL	107
Ruan de Castro Silva	
Viviane Raposo Pimenta	
HIPERTEXTO.....	111
Ruan de Castro Silva	
INSTRUÇÃO AO SÓCIO.....	113
Vinícius Machado Miranda	
INTERAÇÃO.....	117
Ada Magaly Matias Brasileiro	
INTERTEXTO	121
Flávia de Castro Trindade	
INTERDISCURSO	125
Flávia de Castro Trindade	
LEITURA.....	127
Letícia Marcela Vieira Machado	
LETRAMENTO(S).....	131
Leaci Vieira Onofre	
Ruan de Castro Silva	
LÍNGUA	135
Viviane Raposo Pimenta	
Eduarda Teixeira Oliveira	
LINGUAGEM	139
Viviane Raposo Pimenta	
LINGUÍSTICA	143
João Gabriel Simião	
MÉTIER DOCENTE	147
Ada Magaly Matias Brasileiro	
Viviane Raposo Pimenta	

MULTILETRAMENTOS.....	151
Ruan de Castro Silva	
MULTIMODALIDADE.....	155
Ruan de Castro Silva	
ORALIDADE.....	157
Letícia Marcela Vieira Machado	
PEDAGOGIA DE PROJETOS	161
Ada Magaly Matias Brasileiro	
Rosemary Cândido Coelho	
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	165
Fernanda de Araújo Pinheiro	
PEDAGOGIA LIBERAL.....	169
Flávia de Castro Trindade	
PEDAGOGIA PROGRESSISTA.....	171
Dora Martins Barros Gonçalves	
POLIFONIA.....	175
Ada Magaly Matias Brasileiro	
REPRESENTAÇÃO DOCENTE.....	179
Viviane Raposo Pimenta	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	183
Rosemary Cândido Coelho	
SOCIEDADE ALGORÍTMICA.....	185
Luiza Carlinda Oliveira Gomes	
TEXTO	189
Gabriele Lage Barbosa	
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	193
Dora Martins Barros Gonçalves	
ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	197
Ráris Alexandre Silva	
BREVE APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES..	201

PREFÁCIO

Ada Magaly Matias Brasileiro

A educação é um campo vasto que apresenta constantes inovações, assim como novas abordagens e modos de ver objetos familiares. Nesse sentido, elencar pontos que são caros aos educadores, em formato de glossário, foi uma maneira encontrada na busca por divulgar o conhecimento científico desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), do Departamento de Letras da UFOP.

A idealização deste glossário surgiu da necessidade encontrada de difundir os conceitos abordados de maneira aprofundada e didática para professores das mais diversas áreas de atuação, com enfoque em Letras, haja vista os temas específicos dessa área de estudos, mas também com conceitos e abordagens comuns a outros tantos fazeres docentes. Sendo assim, os integrantes do grupo de estudos juntaram-se e selecionaram uma gama de temáticas caras à educação, a partir das quais desenvolveram seus estudos que culminaram nos verbetes que compõem a obra.

Com este trabalho, buscamos alcançar professores engajados no aprofundamento e na atualização de seus conhecimentos. Afiliamo-nos aos preceitos de Paulo Freire em busca de uma educação emancipatória, ancoramo-nos na perspectiva do letramento tanto do professor quanto dos estudantes e buscamos um diálogo com os docentes no intuito de construir processos de ensino e de aprendizagem voltados à autonomia dos sujeitos e suas ações no mundo. Esperancemo-nos, pois!

APRESENTAÇÃO

Ada Magaly Matias Brasileiro

Viviane Raposo Pimenta

Gabriele Lage Barbosa

"Fundamentos do *métier* docente: um glossário" é uma obra que reúne um conjunto diversificado de termos fundamentais para a prática docente na Educação Básica. Desenvolvido pelos integrantes do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), este glossário tem como objetivo proporcionar aos professores uma compreensão dos conceitos que permeiam o cotidiano escolar e influenciam suas práticas pedagógicas. Cada verbete foi cuidadosamente elaborado para servir como um recurso de referência e reflexão para a promoção de uma educação mais consciente.

Leaci Onofre explora os conceitos de alfabetização e aprendizagem, diferenciando entre mecânica e significativa, e destacando a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização. Também aborda o conceito de letramento(s), enfatizando suas múltiplas dimensões e relevância para a prática docente.

Ana Vitória Santos Fernandes apresenta a análise linguística como uma ferramenta fundamental para compreender as estruturas e funções da linguagem, proporcionando aos docentes subsídios teóricos e práticos para a análise do discurso em sala de aula.

Vinícius Machado Miranda discute métodos de análise da prática docente, como a autoconfrontação e a clínica da atividade, que visam promover uma reflexão crítica sobre o próprio ensino. O autor também explora a instrução ao sócio como uma metodologia de formação docente.

Maria Luiza Mota Lagares Pinto aborda os conceitos de avaliação e exame, enfatizando a importância de práticas avaliativas justas e inclusivas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Enquanto que Almiro Ebani e Viviane Raposo Pimenta trazem importantes contribuições sobre as concepções de comunidades de prática e discursivas, tanto em contextos acadêmicos quanto em esferas de atividade humana, destacando a importância da interação e colaboração no desenvolvimento profissional dos docentes.

Por sua vez, Ráris Alexandre Silva explora a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos e a teoria da zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky, oferecendo *insights* sobre como potencializar a aprendizagem através da mediação e da construção colaborativa do conhecimento.

Ada Magaly Matias Brasileiro retoma os conceitos de dialogia e polifonia, inspirados por Bakhtin, para analisar a interação em sala de aula e a multiplicidade de vozes no processo educativo. Ela também aborda, juntamente com Rosemary Cândido Coelho, a pedagogia de projetos como uma metodologia ativa e, juntamente com Viviane Pimenta, apresenta o conceito de *métier* docente, ressaltando os saberes necessários para a prática profissional.

Gabriele Lage Barbosa apresenta os conceitos de discurso e texto, analisando suas implicações para o ensino de línguas e a importância de uma abordagem crítica que considere os contextos socioculturais de produção e recepção dos textos.

Júlio Cesar Goulart Santos discute o ensino de línguas sob duas perspectivas: como instrumento de comunicação e como prática social, enfatizando a necessidade de integrar essas abordagens para promover uma educação linguística holística e contextualizada. Nesta linha, Flávia de Castro Trindade analisa os conceitos de intertexto e interdiscurso, destacando suas implicações para a compreensão e produção de textos. Ela também aborda a pedagogia liberal, refletindo sobre suas características e impactos na prática educativa. Já Letícia Marcela Vieira Machado

explora os processos de escrita, leitura e oralidade, oferecendo estratégias pedagógicas para desenvolver essas competências de maneira integrada e significativa para os alunos.

João Gabriel Simião aborda a complexa teia que envolve a linguística, discutindo suas principais áreas de estudo e suas contribuições para a formação docente e o ensino de línguas e Luiza Carlinda Oliveira Gomes traz um conceito ainda novo no campo teórico, mas extremamente implicado na vida contemporânea: sociedade algorítmica e mostra como os sistemas algorítmicos têm assumido funções organizadoras das práticas sociais e interacionais, estruturando fluxos informacionais, controlando ações e relações em ambientes digitais.

Ruan de Castro Silva aborda os gêneros discursivos e textuais, explorando suas características e funções. Ele também discute o hipertexto, os multiletramentos e a multimodalidade, refletindo sobre as implicações dessas noções para a prática pedagógica contemporânea. Nesta mesma direção, Fernanda de Araújo Pinheiro apresenta a pedagogia dos multiletramentos, propondo abordagens educativas que considerem a diversidade de textos e práticas de letramento na sociedade atual. Enquanto Dora Martins Barros Gonçalves traz à tona a pedagogia progressista, enfatizando a importância de uma educação crítica e emancipatória. Ela também discute a transposição didática, analisando como os conteúdos acadêmicos são adaptados para o ensino escolar.

Jhuliane Evelyn da Silva discute o conceito de Decolonialidade, abordando as estruturas de poder persistentes do colonialismo e a necessidade de dismantlar essas estruturas através de práticas e pensamentos críticos que promovam a autonomia e a valorização das culturas marginalizadas.

Rosemary Cândido Coelho explora a importância da pedagogia de projetos (em parceria com Ada Brasileiro) e a sequência didática e oferece estratégias práticas para a organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas centradas no aluno.

Viviane Raposo Pimenta e Eduarda Teixeira Oliveira trazem importantes contribuições sobre as concepções de língua e linguagem, discutindo suas implicações teóricas e práticas para o ensino e a aprendizagem. A partir dessas concepções, Pimenta aborda a formação e a representação docente, refletindo sobre os desafios e as competências necessárias para a construção de uma identidade profissional sólida e comprometida com a educação de emancipatória.

Nesta obra, os autores, tendo como fio condutor os ensinamentos de Paulo Freire, convidam os docentes à reflexão e ao diálogo sobre suas práticas pedagógicas, defendem a formação continuada e em serviço do profissional docente, pois acreditam que o constante processo de letramento do professor contribui para a sua valorização e para a melhoria da qualidade da educação. Ao compreender e aplicar os conceitos apresentados nesta obra, os professores poderão enriquecer suas práticas pedagógicas e, assim, contribuir para a formação integral dos alunos e para a construção de uma educação emancipatória.

ALFABETIZAÇÃO

Leaci Vieira Onofre¹

Verbetes associados: Psicogênese da Aquisição da Escrita. Oralidade. Interação. Consciência fonológica.

Etimologicamente, alfabetizar + ção vem do grego *alpha* (primeira letra do alfabeto grego) e *beta* (segunda letra do alfabeto grego), referindo-se ao processo de ensino das letras do alfabeto e a suas combinações para formar palavras e textos. Alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever, envolvendo o desenvolvimento de habilidades básicas de decodificação e compreensão de textos.

No sentido dicionarizado, alfabetização significa: 1. Ato ou efeito de alfabetizar. 2. Pedag- Processo de aquisição do código linguístico e numérico; letramento. 3. Difusão do ensino primário, restrito ao aprendizado da leitura e escrita rudimentares. 4. Ensinar a ler e a escrever. 5. Iniciar alguém na leitura e escrita de uma língua.

Do ponto de vista teórico, até os anos 1980, a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código, relacionando sons da fala às letras do sistema alfabético (Soares, 2020a), e não um sistema de representação que precisa ser compreendido. Ao longo dos anos, os resultados das avaliações trazem em destaque um

¹ Licenciada em Pedagogia (UFES/2006) e em Letras – português e espanhol (UNIMES/2013). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional (FIJ 2007) e em Alfabetização (FASE/2011). Especialista em Tecnologias Educacionais, pelo IFES (2017). Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, (POSLETRAS/UFOP/2023). Atuou durante doze anos como professora-pesquisadora, regente de classe na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

grande número de crianças, em sua maioria de escolas públicas municipais, que chegam ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental sem a consolidação dos direitos de aprendizagem necessários para avançar à série seguinte. Sabemos que o Brasil estabelece o fim do 3º ano do ensino fundamental como o tempo máximo para a conclusão da alfabetização, mas a BNCC determina que a alfabetização deverá acontecer até a conclusão do 2º ano. Posteriormente, surgiu um novo olhar para o ciclo inicial da alfabetização, motivado pelos estudos e pesquisas sobre a relação entre a oralidade e a escrita, desenvolvidos pelas ciências da linguagem especialmente Fonética, Fonologia, Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico, o qual contribuiu com evidências científicas sobre o objeto da aprendizagem da língua escrita e sobre o processo dessa aprendizagem. Freire (1967) argumenta que alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade social, política e cultural. Para ele, a alfabetização deve ser um processo emancipatório, que permite aos indivíduos lerem o mundo e transformá-lo.

Emília Ferreiro, em suas pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, propõe a alfabetização como um processo construtivista no qual as crianças constroem seu entendimento sobre o sistema de escrita através de interações com o ambiente e com textos escritos. Em "Alfabetização em Processo", Ferreiro (2001) mostra que a aquisição da escrita é um processo ativo e contínuo, no qual as crianças formulam hipóteses e testam suas ideias sobre a escrita, passando por diferentes níveis de compreensão e incentivando a interação com textos variados. Tal abordagem questionou a alfabetização por meio dos métodos fônico (que ensina os alunos a decodificarem palavras por meio da associação entre grafemas e fonemas), global (que promove a compreensão global do texto, antes da decodificação detalhada), silábico (que toma as habilidades de ler e escrever através da combinação de sílabas e destas para as palavras).

Magda Soares (2020b, p.11), em sua última e primorosa obra, *Alfabetizar*, organizada em uma concepção dialógica, esclarece que Alfabetização “não é aprendizagem de um código, mas aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Ou seja, não é por meio da memorização, (de)codificação mecânica de letras e sílabas que a criança vai aprender o sistema alfabético, é necessário que a criança compreenda o que a escrita representa e as relações arbitrárias entre fonemas e grafemas. No que diz respeito à liberdade e ao direito de aprendizagem do educando, recordamos aqui a contribuição de Freire (1967) ao esclarecer que o docente deve valorizar, selecionar e registrar fielmente o vocabulário do alfabetizando. Esse vocabulário, formado por palavras de uso comum na linguagem, é carregado de experiências vividas e, assim, despertará o interesse do alfabetizando em aprender, uma vez que, a partir daquelas palavras, ele poderá “descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma. Essas palavras também servirão como material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras.” (p. 11). Para que o alfabetizando chegue a essa compreensão é preciso propor atividades de uso e reflexão sobre o sistema de escrita, o que poderá ser alcançado por meio da promoção da consciência fonológica.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial considerar o contexto de vivência das crianças, elaborar propostas de atividades significativas que contribuam para desenvolver habilidades de leitura, escrita e produção de diferentes gêneros textuais com autonomia. Além disso, é essencial garantir o acesso dos alfabetizando aos gêneros discursivos de circulação social, os quais oportunizem a eles a participação efetiva em atividades culturais e sociais que privilegiem a leitura e a escrita em contextos reais, situações de interação para além dos muros da escola, como ação transformadora para construção da cidadania desde a tenra idade. Nessa perspectiva, Soares (2020a, p.11-12) afirma que “é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento,

desenvolvimento sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita, [...] aprender o sistema alfabético de escrita, conhecer e aprender seus usos sociais, alfabetizar e letrar.” Soares ainda afirma que Alfabetização e Letramento são dois conceitos distintos, porém, interdependentes. Portanto, é imprescindível alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. 13. ed. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2020a.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo. Contexto, 2020b.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ana Vitória Santos Fernandes¹

Verbetes associados: Análise Linguística. Linguística. Descrição da Língua. Ensino. Discurso.

*Etimologicamente, a palavra análise vem do grego *análisis*, significando "dissolução; método de resolução (por opos. a síntese)"; do verbo *analúō*, que significa "desligar, dissolver, soltar, separar, libertar, analisar, examinar". Já a palavra *linguística* possui origem no francês *linguistique*, o que diz respeito à prática do idioma considerado como meio de comunicação.*

No sentido dicionarizado, análise (s.f.) é 1. Exame minucioso de uma coisa em cada uma das suas partes; e linguística (s.f.) designa 1. A ciência que se dedica ao estudo das línguas e da linguagem.

Teoricamente, o termo "análise linguística" (AL) surge como uma proposta alternativa para se pensar o sistema linguístico, os seus usos e formas de abordagem no âmbito do ensino. No Brasil, esse termo foi cunhado por João Wanderley Geraldi, em 1984, na publicação de "O texto na sala de aula", fixando assim uma nova perspectiva ao ensino tradicional da língua. O termo já teve diferentes acepções com variados enfoques. Nos anos 70 do século

¹ Licencianda em Letras com habilitação em Português pela UFOP. Atua como professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Mariana/MG e como voluntária na Associação Keralty, onde ministra aulas de redação. Possui interesse nas áreas de Linguística Aplicada e Sociolinguística. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

XX, falar sobre o sistema linguístico era compreender a descrição da língua, no sentido de entender como funciona sem identificar como ela age de maneira contextualizada. Com isso, privilegia-se um uso descritivo e estruturalista da língua. A partir dos anos 80, o termo “análise linguística” sobrepõe o de descrição da língua e as caracterizações tradicionais tornam-se insuficientes para um exame pormenorizado da língua, buscando um uso mais funcional. Dessa forma, uma análise linguística surge em seus primórdios como o ensino de língua materna.

Com o avanço das noções de análise linguística, outros componentes textuais são acrescentados para tornar mais complexas essas análises, tais como noções de textualidade, discurso e operadores argumentativos. Por exemplo, Furtado da Cunha, em seu livro *O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação* (2001), explorou estudos linguísticos relacionados a texto, gênero e discurso, buscando descrever o componente linguístico na constituição dessas unidades de estudo. Portanto, a mudança teórica passou pelo âmbito da Linguística, do estudo de língua materna e da gramática tradicional. Essa variedade de estudos linguísticos respalda a percepção de que a análise linguística engloba várias abordagens teóricas. Inicialmente, o foco era em unidades linguísticas menores, como palavras, sintagmas e frases. A partir dos anos 1990, a análise linguística passou a se centrar no componente linguístico em relação ao gênero e ao discurso, considerando o processo dialógico e pluridiscursivo nas relações sociais.

Pedagogicamente, discutir análise linguística pode envolver questionamentos sobre o significado dos elementos linguísticos no texto — por exemplo, pedir para que se analisem os elementos linguísticos persuasivos em um anúncio publicitário. Outro uso da análise linguística seria, por exemplo, verificar as alterações de significados dos elementos linguísticos em mudança do contexto de uso: a utilização de um elemento linguístico no contexto digital e fora dele. A análise dos gêneros textuais também inclui uma análise linguística, demonstrando diferentes pontos de vista e

refletindo sobre os sentidos construídos e transmitidos em um texto/discurso em um determinado gênero.

REFERÊNCIAS

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. DELTA 17 (1), 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502001000100001>. Acesso em: 25 ago. 2025.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. SP: Ática, 1984.

APRENDIZAGEM MECÂNICA

Leaci Vieira Onofre¹

Verbetes associados: Educação Bancária. Memorização. Conteudismo. Transmissão de Conhecimento.

*Etimologicamente, a palavra "mecânica" tem origem no termo grego $m\acute{e}khan\bar{e}$, ($m\acute{e}khanik\acute{o}s$) e no latim *mechanicus*, significando "de máquinas" ou "arte das máquinas".*

No sentido dicionarizado, é 1. Adjetivo relativo à mecânica. 2. O que é rigoroso como se fosse feito por máquina. 3. Que se faz de maneira irrefletida e precisa, sem a intervenção da vontade ou de inteligência; automático.

Teoricamente, aprendizagem mecânica é um conceito criado por Ausubel (1982), representante da teoria cognitiva da aprendizagem e professor emérito da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Médico-psiquiatra de formação, dedicou sua carreira acadêmica à psicologia educacional. Diferentemente da aprendizagem significativa, ele define aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, ou seja, de forma arbitrária, porque não existe

¹ Licenciada em Pedagogia (UFES/2006) e em Letras – português e espanhol (UNIMES/2013). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional (FIJ 2007) e em Alfabetização (FASE/2011). Especialista em Tecnologias Educacionais, pelo IFES (2017). Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, (POSLETRAS/UFOP/2023). Atuou durante doze anos como professora-pesquisadora, regente de classe na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

relação entre o conhecimento prévio e a nova informação. Em relação à aprendizagem mecânica, Freire (2019) esclarece que a memorização mecânica do perfil do objeto ou do conteúdo não é aprendizado verdadeiro, ou seja, não é significativo, porque, dessa forma, o aprendiz funciona mais como um paciente de transferência do conteúdo feito pelo professor do que como sujeito crítico, que constrói conhecimento do objeto ou participa de sua construção. Para Libâneo (2013), o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido quando o ensino se caracteriza pela memorização, pois o professor concentra na sua pessoa a exposição da matéria e não estimula o envolvimento ativo dos alunos.

Em uma perspectiva pedagógica, Libâneo (2013) defende que a aprendizagem é a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente. Contudo, é comum a ocorrência da aprendizagem mecânica na sala de aula, a qual se caracteriza por não despertar o interesse do aluno em aprender. Índícios característicos da referida prática no contexto escolar podem ser: preocupação única com o programa; não realização de diagnóstico pelo professor, o qual, desconhecendo o nível de aprendizagem do discente, não tem condições de planejar atividades adequadas e/ou avaliar se existe progresso na aprendizagem ao longo do período letivo; propostas de atividades soltas, descontextualizadas, sem integração entre conceitos e áreas de conhecimento especialmente nas séries iniciais; uso do livro didático rotineiramente, tendo-o como única ferramenta de ensino, o que ocorre mais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se que aulas em que os estudantes passam dias, semanas e meses fazendo cópias (sem saber ler) da lousa (sem saber o que estão copiando) podem funcionar como estratégia de controle de classe, de silenciamento, mas não mobilizam a atividade mental, não oportunizam aos educandos momentos de reflexão. Tudo isso pode representar a aprendizagem mecânica, que costuma inibir aulas dialogadas, interativas e participativas, troca de saberes e questionamentos entre os diferentes sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. Para Freire (2019), a capacidade de

aprender não é apenas nos adaptar, mas sobretudo, transformar a realidade, nela intervir e recriar, o que se diferencia de atividades de adestramento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Leaci Vieira Onofre¹

Verbetes associados: Instrução. Aprendiz. Interação.
Aprendizado.

Etimologicamente, o termo aprendizagem, formado por aprendiz + agem, deriva do latim *apprehendere*, que significa apropriar, adquirir conhecimento. Aprender, deriva de apreensão, do latim *prehensio, onis*, significando a ação de prender, a qual designa o ato de segurar e apanhar, prender, fazer entrar, apossar-se de. Já a palavra significado deriva do latim *significatus, a, um*, do latim *significare*, que tem sentido de mostrar através de indícios, de sinais.

No sentido dicionarizado, aprendizagem é nome feminino relativo a 1. Ato ou efeito de aprender. 2. Tempo durante o qual se aprende. 3. Experiência que tem quem aprendeu. Aprendizagem significativa é o processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura. Esse novo conteúdo poderá modificar aquele já existente, dando-lhe outros significados.

Do ponto de vista teórico, inicialmente cunhada por Ausubel (1982), a aprendizagem significativa foi concebida como um

¹ Licenciada em Pedagogia (UFES/2006) e em Letras – português e espanhol (UNIMES/2013). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional (FIJ 2007) e em Alfabetização (FASE/2011). Especialista em Tecnologias Educacionais, pelo IFES (2017). Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, (POSLETRAS/UFOP/2023). Atuou durante doze anos como professora-pesquisadora, regente de classe na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

processo por meio do qual uma nova informação (novo saber) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva de quem aprende (Moreira, 2013). Atualizando o termo, elencam-se dois importantes princípios de aprendizagem significativa: o aprendiz em ação, através da experiência, o que significa que são considerados nesse processo de aprendizagem os contextos social, econômico, cultural e a própria história do sujeito; e a relevância do conhecimento para quem aprende, que deve participar de forma ativa durante o processo.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade de ensino está indissociavelmente ligada à vida social mais ampla, o que Libâneo (2013) chama de prática social. Pelo fato de ser histórica, de realizar aprendizagens, essa articulação se dá contando com experiências anteriores, pois o conhecimento acumulado passa a fazer parte do processo de ação do sujeito (Vasconcellos, 2006). Tendo em vista a aprendizagem significativa, as funções do professor como agente de ensino são: diagnosticar (para saber de onde partir, valorizar o conhecimento prévio do educando), planejar, orientar, acompanhar o discente durante os processos de ensino e aprendizagens. Nesse sentido, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2019) afirma que ensinar não é transferir conhecimento e apresenta alguns saberes necessários à prática educativa, que acreditamos ser uma contribuição fundamental para os docentes que objetivam ministrar aulas com foco na aprendizagem significativa no contexto escolar, a saber: ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, disponibilidade para escutar e/ou dialogar, competência profissional e especialmente compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo. O professor pergunta a si mesmo como desenvolver, ao longo dos processos de ensino e aprendizagens, uma prática educativa significativa. E a resposta invariavelmente é: ter objetivos claros, propor atividades de ação teórico/práticas, pesquisa e reflexão aos educandos, diferente da transmissão de conhecimentos, conhecer o educando, valorizar os conhecimentos prévios, oportunizar a construção, ou seja, aprender fazendo;

utilizar estratégias diversificadas: jogos simulações, videoaulas animadas, mapas conceituais, situações-problema, leitura e pesquisa na escola e/ou pesquisa dirigida, extraclasse, atividade colaborativa, aprendizagem por meio de projetos, sequências didáticas interdisciplinares, atividade em grupo, sob orientação do docente responsável.

A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, reflexão, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes e aprender significativamente (Moran, Bachich, 2018). Portanto, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (Freire, 2019, p.83).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MORAN, J.; BACICH, L. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

AUTOCONFRONTAÇÃO

Vinícius Machado Miranda¹

Verbetes associados: Psicologia do Trabalho. Clínica da Atividade. Ergonomia. Ciências do Trabalho.

Etimologicamente, a palavra "autoconfrontação" é formada pela junção de dois elementos: 1. *Auto* - prefixo que vem do grego "*autos*", que significa "próprio" ou "de si mesmo". Quando utilizado em palavras compostas, como "autoconfrontação", ele indica uma ação ou processo realizado por si mesmo, relacionado ao próprio indivíduo. 2. *Confrontação* - esse termo vem do latim *confrontare*, que significa "colocar frente a frente". Portanto, "autoconfrontação" refere-se ao processo de o indivíduo confrontar-se a si mesmo, enfrentar seus próprios pensamentos, sentimentos, comportamentos, crenças ou situações. É uma prática que envolve uma reflexão profunda e honesta sobre si mesmo, com o objetivo de promover o autoconhecimento em perspectivas pessoal e profissional.

No sentido dicionarizado, o termo "autoconfrontação" não é comum o suficiente para estar presente em dicionários tradicionais, mas as acepções encontradas vinculam-se à/ao: 1. Processo de confrontar-se a si mesmo, enfrentar seus próprios pensamentos, sentimentos, comportamentos, crenças ou situações. 2. Prática que

¹ Mestre pelo POSLETRAS da UFOP (Campus Mariana/MG); Pós-graduado em Mídias da Educação pela UFSJ, graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela UNIFRAN - Universidade de Franca (Franca/SP), Licenciado em Letras/Português pela UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais.

envolve uma reflexão profunda e honesta sobre si mesmo, com o objetivo de promover o autoconhecimento, o crescimento pessoal e profissional, muitas vezes, buscando a resolução de problemas ou conflitos internos.

Sob a perspectiva teórica, como objeto de pesquisa, a autoconfrontação refere-se a uma metodologia ou abordagem que mobiliza técnicas de reflexão, análise ou autoavaliação, desenvolvida por Faïta (1997) e aprimorada por Clot (2010a e 2010b). Essa técnica é frequentemente utilizada em campos como Psicologia, Sociologia, Educação e desenvolvimento pessoal para investigar e compreender os pensamentos, sentimentos, comportamentos e percepções de uma pessoa (Pinheiro *et al.*, 2016), sobre si mesma e sobre sua interação com o mundo ao seu redor. Pode envolver diferentes métodos, como entrevistas reflexivas, diários pessoais, questionários autoaplicados, observação participante, entre outros. O objetivo é fornecer *insights* sobre a experiência subjetiva do indivíduo, suas motivações, crenças, valores e como esses aspectos influenciam suas ações e interações. A pesquisa utilizando a autoconfrontação pode ser qualitativa, quantitativa ou mista, dependendo dos objetivos específicos do estudo e das técnicas utilizadas para coletar e analisar os dados. Em essência, a autoconfrontação busca proporcionar uma compreensão mais profunda do eu do sujeito pesquisado e das dinâmicas que permeiam sua vida e experiências, tendo sido criada, inicialmente, para aprimoramento de atividades profissionais.

Do ponto de vista pedagógico, a autoconfrontação envolve a integração dentro do contexto educacional, com o objetivo de promover o autoconhecimento, a reflexão crítica e o desenvolvimento pessoal dos professores. O trabalho com projetos envolvendo autoconfrontação proporciona aos docentes oportunidades significativas de reflexão sobre si mesmos, suas experiências e seu processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para uma formação mais integral e autônoma.

REFÊRENCIAS

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal**: revista de psicologia, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

FAÏTA, D. **La conduitedu TGV**: exercices de styles. Marseille: Champs visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* **Clínica da Atividade**: conceitos e fundamentos teóricos. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: v. 68, n. 3, p.110-124, dez. 2016.

AVALIAÇÃO

Maria Luiza Mota Lagares Pinto¹

Verbetes associados: Avaliação Processual. Avaliação Somativa. Exame. Autoavaliação. Diagnóstico.

Etimologicamente, a palavra avaliação vem do latim *a+valiare*, que significa atribuir valor ou mérito a algo. A palavra "avaliar" originou-se de *valere*, e o substantivo "avaliação" foi formado pela adição do sufixo "-ção" ao verbo, indicando o ato ou efeito de avaliar.

No sentido dicionarizado, o verbo "avaliar" corresponde à noção de 1. Compreender. 2. Reconhecer valor. 3. Apreciar.

Em uma perspectiva teórica, Luckesi (2005) preconiza que a avaliação deve buscar o melhor resultado possível, acolhendo as especificidades do aluno, após o diagnóstico da aprendizagem, tendo em vista que "para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa" (p. 33). A avaliação pode ser diagnóstica, formativa/processual e somativa. A avaliação diagnóstica é responsável por verificar os avanços e as dificuldades do aluno na aprendizagem, possibilitando ao professor considerar alternativas de ensino. Esse conceito atravessa o objetivo da avaliação formativa, também chamada de processual, que permite ao professor acompanhar o aluno durante o processo educativo. Como exemplo de avaliação formativa pode-se citar a

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFOP). Possui interesse nas áreas de ensino de língua portuguesa e educação inclusiva. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

aplicação de autoavaliação. Já a avaliação somativa é classificatória, uma vez que mede os níveis de aproveitamento do aluno com a atribuição de notas. Como exemplo de avaliação formativa podem ser citados os exames, provas, simulados etc.

No contexto escolar, o termo avaliação é constantemente confundido com o termo exame, que envolve realizar provas, atribuir notas, aprovação ou reprovação. Matui (2002) assimila essa concepção de avaliação como um refúgio das escolas tradicionais e tecnicistas, sendo o ponto central da dedicação de alunos e professores em sala de aula. Entretanto, pensar a avaliação no campo pedagógico significa pensar no ensino e na aprendizagem dos estudantes, como é defendido, por exemplo, por Hoffmann (1993), que afirma que a avaliação deve envolver uma reflexão sobre a realidade, considerando a trajetória percorrida pelo educando e o seu processo de construção do conhecimento, que é exclusivo e individual, fugindo da concepção autoritária e classificatória exercida nas escolas.

Em uma perspectiva pedagógica, o trabalho do professor, diante dos alunos, é, portanto, possibilitar a superação das dificuldades dos discentes, considerando que o conhecimento pode não ter sido ainda alcançado. A avaliação diz respeito ao diagnóstico da aprendizagem, obtido de maneira dinâmica, dialógica, formativa, mediadora e, principalmente, inclusiva, comparando resultados alcançados em um trabalho conjunto do professor com o aluno. Toda e qualquer ação dentro da sala de aula, como a exibição de um filme, a leitura de um texto ou a aplicação de uma dinâmica, são partes da avaliação. Dessa forma, a avaliação expõe o nível do trabalho do educador com os educandos, demonstrando o quanto foi aproveitado por eles. Isso contribui para o aprimoramento das metodologias aplicadas pelo professor e para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino/Jiron Matui. São Paulo: Moderna, 2002.

CLÍNICA DA ATIVIDADE

Vinícius Machado Miranda¹

Verbetes associados: Psicologia Social. Psicologia da Atividade. Dialogismo. Linguística Aplicada.

Etimologicamente, a palavra clínica provém do grego *klinikós*, *kliniké,és*, significando 'cuidados médicos a um doente acamado' e tem como elemento de composição *klíno*, inclinar ou *klíne*. A cena, comum, de um médico inclinado sobre um paciente, examinando-o, é reconhecida por muitas pessoas. Por extensão, pode-se interpretar "Clínica" como a prática da Medicina junto ao leito do paciente. Proveniente do latim *clínice,es*, significa 'medicina racional (oposta à empírica)', através do francês *clinique*. Já a palavra atividade deriva do latim *activitas,âtis*, com o sentido de atividade, ação.

Segundo o dicionário, clínica é um substantivo feminino que significa 1. Prática ou exercício da Medicina. 2. Conjunto das pessoas que são tratadas por um médico; clientela. 3. Local de consulta, tratamento e realização de exames, cirurgias etc. 4. Local onde se realizam tratamentos especializados não necessariamente médicos. Já atividade é um substantivo feminino, com as seguintes acepções: 1. Qualidade do que é ativo. 2. Faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas. 3.

¹ Mestre pelo POSLETRAS da UFOP (Campus Mariana/MG); Pós-graduado em Mídias da Educação pela UFSJ, graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela UNIFRAN - Universidade de Franca (Franca/SP), Licenciado em Letras/Português pela UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais.

Exercício dessa faculdade; ação. 4. Realização de uma função específica (de trabalho, profissão). 5. Processo natural (p. ex., fisiológico). 6. Forma de estudo extracurricular ou de recreação, entretenimento organizado, dirigido. 7. Execução de várias ações de maneira vigorosa e acelerada; afã, agitação, movimentação. 8. Qualidade ou circunstância do ser que age de maneira livre, independente ou incondicionada.

Do ponto de vista teórico, a expressão Clínica da Atividade refere-se ao estudo e à análise das práticas e processos clínicos relacionados a determinada atividade profissional, como Medicina, Psicologia ou outras áreas em que as aplicações prática e técnica são essenciais. Na Educação, diz respeito ao estudo e análise das práticas e processos educacionais que envolvem intervenções práticas e técnicas, visando compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais. Já no trabalho do professor, refere-se ao estudo e análise das práticas e processos pedagógicos utilizados pelos professores no exercício de sua profissão. Isso envolve investigar estratégias, métodos e técnicas adotadas pelos professores para promover o ensino e a aprendizagem, bem como entender os desafios enfrentados e desenvolver intervenções para melhorar a eficácia do trabalho docente. A Clínica da Atividade possui uma história recente no campo de análise do trabalho, datada de meados da década de 90 por Clot (2001; 2010) e vem ganhando corpo nas pesquisas brasileiras. As dinâmicas mais usadas são autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e instrução ao sócia.

Do ponto de vista pedagógico, a Clínica da Atividade no trabalho do professor envolve integração da atividade física na rotina escolar e o aprimoramento dos saberes docentes por meio da promoção de hábitos saudáveis, da identificação de necessidades individuais de alunos e professores, da colaboração com outros profissionais de saúde e do incentivo à participação em atividades extracurriculares para promover o bem-estar geral dos professores (Falzon, 2007). Busca também identificar a diferença entre o trabalho prescrito e o real da atividade, bem

como criar um ambiente escolar mais saudável e profissional para todos os envolvidos.

REFÊRENCIAS:

CLOT, Yves *et al.* Clínica do trabalho, clínica do real. Trad.: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, nº 185, mars, 2001.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte, Fabrecaum, 2010.

FALZON, Pierre. **Ergonomia**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2007.

COMUNIDADE DE PRÁTICAS

Almiro Ebani¹

Viviane Raposo Pimenta²

Verbetes associados: Comunidade Discursiva. Comunidade de Fala. Domínios Discursivos. Campo de Atividade. Campos de Atuação. Esfera da Comunicação.

Etimologicamente, a palavra comunidade deriva do latim *comunitas.atis*, com o mesmo sentido de comunidade. Já a palavra prática deriva do grego *praktiké*; pelo latim *practicus,a,um*, com o sentido de laborioso.

No sentido dicionarizado, comunidade (s.f.) refere-se a 1. Conjunto de habitantes de um mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. 2. Estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas

¹ Professor de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo programa "Idiomas sem Fronteiras" (IsF). Professor de inglês e pesquisador na área de criação de materiais didáticos virtuais para o ensino de língua inglesa pelo Centro de Línguas e Culturas (CLIC) do Departamento de Letras (DELET) da UFOP. Graduando em Letras/Inglês (Licenciatura) pela UFOP. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

comuns a diversos indivíduos; comunhão. O termo prática (s.f.) refere-se 1. Àquilo que se opõe ao que é teórico ou que é de uso fácil. 2. Àquilo que é conveniente ou uma pessoa que é objetiva e sensata. 3. A uma pessoa que tem prática na realização de algo.

Uma comunidade de práticas, *do ponto de vista sociológico*, é caracterizada por ser um agrupamento social com acentuada coesão constituída no consenso espontâneo dos indivíduos em torno de um tema. Esse conceito foi cunhado por Wenger (1989), que o concebeu como fonte de coerência do grupo. Seus membros podem ser flagrados em um engajamento mútuo no qual negociaram e compartilharam um repertório de recursos. Para o autor, engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado de recursos configuram três dimensões suficientes e necessárias que identificam uma comunidade de práticas. O autor ainda estabelece 14 critérios para a caracterização dessas dimensões: 1) existência de relações sustentáveis mutuamente – harmoniosa ou conflituosa no interior das relações estabelecidas pelo grupo, tais como estratégias linguístico-discursivas como cordialidade, demonstração de afeto, apresentação de *feedback* positivo e cumplicidade entre seus membros; 2) presença de formas compartilhadas de engajamento para a realização das atividades conjuntas; 3) fluxo rápido de informações e propagação das informações entre os participantes do grupo, que podem compartilhar entre si assuntos pessoais, familiares, problemas etc.; 4) ausência de preâmbulos introdutórios durante as interações do grupo, como se os diálogos e interações fossem meramente a continuação do processo em curso, pois os membros da CP compartilham de conhecimentos contextuais que dispensam contextualização detalhada; 5) foco na solução de problemas que surgem durante a realização das atividades conjuntas e na rápida apresentação de propostas; 6) presença de sobreposições nas descrições dos participantes; 7) necessidade de conhecimento compartilhado pelo grupo sobre o que cada um sabe, como cada participante pode contribuir para a realização das atividades do grupo e o que cada um pode fazer para atingir essa finalidade; 8)

definição mútua das identidades, facilmente identificadas nas interações realizadas pelo grupo; 9) demonstração de habilidade, por parte dos participantes, para acessar e adequar as suas ações de acordo com as necessidades que surgem ao longo do processo de realização das atividades; 10) saber fazer uso de instrumentos específicos e outros artefatos para a realização das atividades do grupo, por exemplo, o e-mail, o WhatsApp, o Google Drive dentre outros; 11) compartilhamento de conhecimentos específicos, de histórias, piadas internas e risos no interior de suas interações; 12) uso de jargões, abreviaturas, adequações no repertório no percurso entre as interações realizadas; 13) estilos que indiquem reconhecimento e sentimento de pertença à comunidade; 14) discurso compartilhado que reflita certa perspectiva no mundo. Se o processo de letramento acadêmico deve ser compreendido na perspectiva dos letramentos ideológicos (Street, 2013) e do dialogismo (Bakhtin, 2003), não há como negar que o discurso compartilhado sempre refletirá uma visão do mundo, pois o discurso é situado, é construído sócio historicamente, e é ideológico por natureza. Assim, não há como pensarmos num discurso neutro que não reflita ou não nos remeta a uma determinada perspectiva e posicionamento no mundo.

Do ponto de vista pedagógico, no campo do ensino e da aprendizagem de língua, o conceito de comunidade de práticas pode ser útil nos mais variados níveis de ensino. Ele é mobilizado quando o professor busca demonstrar o compartilhamento de valores, perspectivas e ideologias em determinados discursos, apontando para o modo como a visão do mundo dos sujeitos é construída sócio-historicamente, aparecendo em seu discurso, que não é neutro e que é partilhado com sua comunidade de práticas.

REFERÊNCIAS

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

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1989.

COMUNIDADE DISCURSIVA

Viviane Raposo Pimenta¹

Almiro Ebani²

Verbetes associados: Comunidade de Fala. Comunidade de Práticas. Campos de Atuação. Esfera da Atividade Humana. Gêneros do Discurso.

Etimologicamente, a palavra comunidade deriva do latim *comunitas.atis*, significando "qualidade daquilo que é comum", "comum", "geral", "compartilhado por muitos". A palavra discurso deriva do latim *discursus,us* e significa ato de discursar, comunicação verbal.

No sentido dicionarizado, comunidade é substantivo feminino e significa 1. Conjunto de habitantes de um mesmo estado ou

¹ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

² Professor de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) pelo Departamento de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo programa "Idiomas sem Fronteiras" (IsF). Professor de inglês e pesquisador na área de criação de materiais didáticos virtuais para o ensino de língua inglesa pelo Centro de Línguas e Culturas (CLIC) do Departamento de Letras (DELET) da UFOP. Professor de PLE pelo projeto "Língua e Cultura Chinesas no processo de Internacionalização da UFOP". Graduando em Letras/Inglês (Licenciatura) pela UFOP. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico. 2. Estado ou qualidade das coisas materiais ou das noções abstratas comuns a diversos indivíduos; comunhão. O termo discursivo é adjetivo e assume sentido de: 1. Na Lógica, daquilo que diz respeito à argumentação silogística; que procede ou se deduz pelo raciocínio; dedutivo, que não é intuitivo. 2. Que gosta de discursar, falador.

No sentido teórico, sociológico, o termo “comunidade” refere-se ao agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem; já o termo discursivo, no campo da filosofia de linguagem, refere-se ao raciocínio que se desenvolve por meio de formulações conceituais sucessivas e logicamente concatenadas. O termo ‘comunidade discursiva’ foi cunhado pelo linguista e pesquisador John Swales (1990), em *Genre analysis: English in academic and research setting*. Para o autor, na área da escrita acadêmica, faz-se necessário compreender a diferença entre “Comunidade Discursiva” e “Comunidade de fala”. Numa “comunidade de fala”, as necessidades de socialização ou solidariedade do grupo tendem a predominar no desenvolvimento e na manutenção de suas características linguísticas; elas são centrípetas, tendem a absorver as pessoas; a sua participação se dá por meio do nascimento, por acidente ou por adoção, enquanto que numa “Comunidade Discursiva – CD”, as necessidades de comunicação de seus objetivos tendem a predominar no desenvolvimento e na manutenção de suas características; elas são centrífugas, tendem a separar as pessoas em termos de ocupação ou grupos de interesses; e elas recrutam seus membros por meio de persuasão, treinamento ou qualificação. Swales (1994) afirma que a participação em uma determinada comunidade discursiva contribui para o desenvolvimento fluente da produção dos gêneros específicos de cada comunidade, o que requer que os seus membros desenvolvam um nível de competência suficiente para que compreendam o funcionamento do discurso da comunidade discursiva à qual

pertencem e possam interagir com seus membros. Ele define comunidade discursiva como um grupo de pessoas que, ao compartilharem certas formas de vida, usam a linguagem para alcançar objetivos comuns. Ele enumera seis traços de tal comunidade: i) um conjunto de metas compartilhadas, (ii) um conjunto de valores e crenças compartilhados, (iii) um sistema de comunicação, (iv) um léxico compartilhado, (v) um conjunto de gêneros discursivos e (vi) uma série de membros com graus variados de especialização. A partir dessas características podemos citar como exemplo as comunidades discursivas dos jornalistas, dos médicos, dos advogados, dos dentistas, dos professores, dos engenheiros, dos pilotos, dos acadêmicos, dos marinheiros etc. Essas comunidades estão mais relacionadas às questões profissionais, no entanto, também constituem comunidades discursivas as religiosas, as agremiações, as associações, as torcidas de time de futebol etc.

Do ponto de vista pedagógico, o conceito de comunidade discursiva pode contribuir para a área do ensino e aprendizagem, uma vez que, no trabalho com a linguagem, nos mais variados níveis de ensino, é importante compreender que, a depender da comunidade discursiva na qual se insere um determinado gênero do discurso, ele será mais ou menos flexível em termos de estrutura composicional, estilo e conteúdo temático. Saber distinguir entre um fato narrado em uma notícia, um boletim de ocorrência, uma anamnese, um relatório de ocorrência, um conto, um romance, dentre outros gêneros, por exemplo, contribuirá para a melhor estruturação do gênero textual, e essa distinção depende do conhecimento sobre as convenções específicas de cada comunidade discursiva.

REFERÊNCIAS

SWALES, J. **Genre analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge UP, 1990.

SWALES; J.; FEAK, C. **Academic writing for graduate students: a course for nonnative speakers of English: Essential tasks and skills.** Univ of Michigan, 1994.

COMUNIDADE DISCURSIVA ACADÊMICA

Almiro Ebani¹

Verbetes associados: Comunidade Discursiva. Comunidade de Práticas.

Etimologicamente, a palavra comunidade deriva do latim *comunitas.atis*, significando "qualidade daquilo que é comum", "comum", "geral", "compartilhado por muitos". A palavra discurso deriva do latim *discursus.us* e significa ato de discursar, comunicação verbal. Já a palavra acadêmica é de origem latina *academicus*, referindo-se à Academia, e grega *akademeia*, "o bosque de Akademos", herói lendário grego, lugar onde Platão instalou a escola filosófica.

No sentido dicionarizado não há referência a essa expressão especificamente, mas depreende-se que é uma expressão feminina a ser entendida como 1. Comunidade em que se pratica um discurso acadêmico e intelectual.

Numa perspectiva teórica, desde a tradição grega da oralidade, o homem procura divulgar seus conhecimentos

¹ Professor de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) pelo Departamento de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo programa "Idiomas sem Fronteiras" (IsF). Professor de inglês e pesquisador na área de criação de materiais didáticos virtuais para o ensino de língua inglesa pelo Centro de Línguas e Culturas (CLIC) do Departamento de Letras (DELET) da UFOP. Professor de PLE pelo projeto "Língua e Cultura Chinesas no processo de Internacionalização da UFOP". Graduando em Letras/Inglês (Licenciatura) pela UFOP. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

filosóficos entre seus pares, mas foi com a transição para a escrita, que a divulgação e a popularização de descobertas científicas se consolidaram, inicialmente, através de cartas. O termo Akademia origina-se do local onde Platão se reunia com pensadores para discutirem ideias filosóficas e, segundo Azeredo (2010), é possível que o termo comunidade tenha surgido na Grécia, por volta do século III a.C. Conforme o autor, as reuniões de especialistas em determinadas áreas, os estabelecimentos de ensino superior e as sociedades de caráter científico, literário ou artístico passaram a ser nomeados como Akademias. Atualmente, esse termo refere-se ao meio intelectual, às pesquisas e produções técnico-científicas universitárias. Regressar à história dos textos de divulgação científica, das tecnologias utilizadas pelo homem para se comunicar e apresentar aos seus pares suas descobertas, ajuda a compreender esses textos e a mostrar que assim como a transição para o texto escrito não foi instantânea, a mesma coisa ocorreu com a comunicação entre os pesquisadores. Afirma Swales (1990) que na Europa, século XVII, essa troca entre pares foi formalizada, inicialmente por cartas, possibilitando o diálogo e a apreciação crítica entre os cientistas, porém as “dissertações epistolares”, como as denominou McKie (1979), ficavam restritas à apreciação de pequenos grupos de amigos, dificultando a discussão. A partir dessas cartas informativas, afirma Swales (1990), o artigo científico emergiu embrionariamente. Em 1665, surgiram os *periódicos Philosophical Transactions em Londres e o Journal des Sçavants em Paris*. *Transactions* e outros periódicos ganharam confiabilidade. Essa situação retórica levou à criação de um novo gênero, distinto das cartas. Assim, os cientistas se familiarizaram com a forma de comunicação e adaptaram o formato de seus textos para esse novo suporte colaborando para se estabelecer um formato próprio das publicações, base para a criação dos periódicos científicos atuais. Já o caráter de disseminador de conteúdos na área das Ciências do *Journal des Sçavants*, conforme Swales (1990), pode ter, por seu caráter polissêmico, auxiliado a caracterizar as revistas modernas da área das humanidades.

No século XIX, com o aumento de pesquisadores, de pesquisas e de novas técnicas de impressão e produção do papel, as revistas científicas se popularizaram. Em 1830, a revista de resumos foi criada e o acesso às pesquisas facilitado (Swales, 1990). Segundo esse autor, no século XX, as revistas passaram a ser publicadas por editores comerciais, pelas editoras universitárias e pelo Estado. Já na década de 50, as publicações seriadas surgiram, resultando na intensificação do controle bibliográfico.

Com a publicação dos textos acadêmicos em rede, na década de 90, o acesso a eles foi facilitado e cresceu. Assim, as revistas eletrônicas conquistaram papel fundamental na divulgação e democratização do conhecimento. Desse modo, o conceito de comunidade acadêmica parece estar atrelado à necessidade, formas de publicação e divulgação dos conhecimentos, pesquisas e produções técnico-científicas advindas, principalmente, mas não somente, das universidades.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2010.

McKIE, D. **The Origins and Foundation of the Royal Society of London**. Notes and Records of the Royal Society, v. 15, n. 1, p. 1-37, 1960.

SWALES, J. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge UP, 1990.

CONHECIMENTO PRÉVIO

Ráris Alexandre Silva¹

Verbetes associados: Avaliação Diagnóstica. Zona de Desenvolvimento Proximal. Construção de Conhecimento.

Etimologicamente, a palavra conhecimento tem origem no latim da palavra *cognoscere*, que significa "ato de conhecer". Conhecer, no latim, também advém do mesmo radical "gno", presente na língua latina e no grego antigo, da palavra "gnose", que significa conhecimento, ou "gnóstico", que é "aquele que conhece". A palavra "prévio" possui origem no latim *praeivius*, -a, -um, significando o que precede, o que guia.

No sentido dicionarizado, conhecimento é substantivo masculino que significa 1. Entendimento sobre algo. 2. Ação de entender por meio da inteligência, da razão ou experiência. Prévio é adjetivo. 1. Aquilo que precisa ser feito ou analisado com antecipação. 2. Antecipado. 3. Que acontece antes de outra coisa. 4. Anterior.

Teoricamente, o conhecimento prévio pode ser entendido como o armazenamento de informações na memória e a capacidade de usá-las quando preciso. Ausubel (1973), sendo um representante do cognitivismo, propõe a Teoria da Aprendizagem Significativa como o processo em que um novo conhecimento se relaciona à estrutura cognitiva do sujeito, de modo que o conhecimento prévio interaja com o novo conhecimento e provoque uma mudança na sua estrutura cognitiva. Para Ausubel (1973), o termo subsunção

¹ Graduando do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

conceitua a estrutura específica a partir da qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano. Ademais, é possível dividir a estrutura da aprendizagem em 3 fases, de acordo com Ausubel: na primeira fase, através de organizadores prévios (textos, filmes, esquemas, fotos, desenhos, mapas mentais entre outros), é possível manipular a estrutura cognitiva do aluno quando não é possível dispor dos subsunçores, ou quando não houver subsunçores acerca do novo conhecimento. Na segunda fase, o material disponibilizado para o sujeito deve ser potencialmente significativo e lhe permitir se relacionar com o novo material de maneira não arbitrária e substantiva. Com isso, o sujeito recebe uma nova informação e poderá tentar incluí-la em um dos subsunçores. E, por fim, na terceira fase, a partir dos conhecimentos novos e dos subsunçores existentes, os saberes sofrerão uma ressignificação e se tornarão importantes como conhecimentos prévios, ou seja, haverá atribuição de significado ao saber.

Do ponto de vista pedagógico, é possível relacionar o conhecimento prévio com o conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu apud Da Silva e Schirlo (2014), no qual o sujeito possui tanto o objetivado, posses de bens culturais (acesso a músicas, peças teatrais, cinema e dentre outros), quanto o incorporado, acumulado através de uma assimilação que demanda tempo e se torna parte do indivíduo. Teoricamente, o conhecimento prévio é reforçado na escola, pois é nela que o sujeito aprende a escrever, a ler, construir conhecimento e, principalmente, a interagir com o meio. Por isso, é dever da instituição valorizar e aproveitar o conhecimento prévio dos alunos, que longe de serem tábulas rasas, devem ser estimulados ao desenvolvimento, sempre mediado pelo educador - seja através de atividades de leitura, de ver um filme, de ouvir uma música - o qual auxilia o educando a aumentar sua capacidade de aprendizagem e de fixação de conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

DA SILVA, S. de C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de Ciências frente às novas realidades da sociedade. **Imagens da Educação**, v. 4, p. 36-42, 2014.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Leaci Vieira Onofre¹

Verbetes associados: Leitura. Escrita. Relações Grafofonêmicas. Oralidade. Rimas. Aliterações.

Etimologicamente, o termo consciência deriva do latim *consciūs* e é formado pela junção de *con-* (junto) e *scire* (saber), significando "conhecer com" ou "ter conhecimento comum com outro". O termo fonológica vem do grego *phōnos*, que significa voz/som; e *logos*, que significa palavra/estudo.

No sentido dicionarizado, trata-se de uma expressão feminina que remete à consciência de que as palavras são constituídas por diversos sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.

Do ponto de vista teórico, foi a partir da década de 1970, segundo Morais (2012), que começamos a pensar sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização. Ele esclarece que, "existe um relativo consenso de que o que chamamos de consciência fonológica é um conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras" (p.84). Essas habilidades variam, por exemplo, de acordo com operação cognitiva que fazemos sobre

¹ Licenciada em Pedagogia (UFES/2006) e em Letras – português e espanhol (UNIMES/2013). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional (FIJ 2007) e em Alfabetização (FASE/2011). Especialista em Tecnologias Educacionais, pelo IFES (2017). Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, (POSLETRAS/UFOP/2023). Atuou durante doze anos como professora-pesquisadora, regente de classe na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta, contar, comparar palavras quanto ao tamanho; segmentá-las identificando a sílaba medial, inicial e final; ou ainda, ao identificar palavras que rimam ou criar rimas. De acordo com Magda Soares (2020), para que a criança chegue ao princípio alfabético faz-se necessário que o professor trabalhe a consciência fonológica dela em três níveis: consciência lexical (aliteração e rimas), consciência silábica (segmentação) e consciência fonêmica (sons).

Os estudos de Soares (2020, p. 75, *grifo nosso*) apontam que “nas fases iniciais, a criança em seu processo de compreensão da escrita alfabética, ainda não percebeu a relação entre escrita e oralidade, ainda não desenvolveu a **consciência fonológica, a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significativo, distinguindo-o do significado**”. Nessa direção, Adams (2006, p. 19), em relação à importância da promoção da consciência fonológica em crianças pequenas, afirma que “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala,” embora sejam arbitrários em relação à representação das letras.

Do ponto de vista pedagógico, a BNCC (2017, p. 90) diz que “alfabetizar é trabalhar com apropriação pelo aluno da ortografia do português escrito do Brasil, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante”. Adams (2006, p. 21), em relação à estrutura da língua, afirma que, “para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente, a fonologia e fonética”. São esses conhecimentos, associados à exploração de recursos fonológicos, tais como: gêneros textuais diversos com rimas, jogos de aliteração, palavras dentro de palavras, entre outros, que possibilitarão a prática do professor

REFERÊNCIAS

- ADAMS, M. J. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. SP. Editora: Melhoramentos, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo. Contexto, 2020.

DECOLONIALIDADE

*Jhuliane Evelyn da Silva*¹

Verbetes associados: Modernidade. Colonialidade. Colonização. Subalternidade. Pluriversidade.

Etimologicamente, a palavra decolonialidade é formada pelo prefixo latino *de-* “origem, afastamento”; pelo termo latino *colonus* (colono em uma nova terra) proveniente do radical latino *colere* “cultivar ou habitar” e pelo sufixo *-dade*, do latim *-tatis* (termo que transforma substantivos abstratos para indicar qualidade ou condição).

No sentido dicionarizado, significa 1. Característica do que é decolonial, relacionado com a crítica do colonialismo, dos processos que levaram países a se estabelecerem em outros países, e das relações de poder criadas a partir desse sistema (opõe-se ao que é colonial ou alvo de colonização).

Teoricamente, a decolonialidade surge a partir de práticas de resistência e reexistência dos diversos povos que têm vivenciado sistemicamente todo tipo de violência causada pelo capitalismo,

¹ Professora Adjunta do Curso de Letras - Licenciatura em Língua Inglesa - da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, com estágio sanduíche na Universidade de British Columbia, Canadá. Mestre pela UFCG pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente participa dos Grupos Identidade e Leitura e Formação de Professores em Línguas Estrangeiras na UFPR, do GEFOPE, da UEG, da Rede Mineira de Letramentos e da Rede Araucária vinculadas ao Projeto Nacional de Letramentos na USP, do Grupo Pensar Pós, da UFOP, e é co-chair da Critical Internationalization Studies Network. Possui experiência na área de Linguística Aplicada.

pelo colonialismo e pelo patriarcado ao longo da história, sobretudo a partir da invasão das Américas. Assim como a colonização ocorreu de maneiras distintas nas diversas temporalidades e geografias ao redor do mundo, diferentes também são os modos de teorizá-la e praticá-la, inclusive dentro da academia. Nesse espaço, ela surge associada a estudos de raça, estudos latino-americanos sobre modernidade/colonialidade, estudos indígenas e informados por cosmovisões indígenas e estudos pós-coloniais, para citar alguns. Um ponto primordial e que une essas perspectivas, contudo, é que a violência fundamental da colonização não foi a exclusão de certos corpos às promessas da modernidade, uma vez que esta visão implicaria tanto assumir que todos aspiram ao progresso e ao acesso aos bens criados pela modernidade, quanto apagaria o fato de que, para além da exclusão, as instituições modernas somente existem a partir da perpetração de violência contra esses corpos/saberes/territórios.

A decolonialidade une-se a teorias e projetos que questionam a modernidade enquanto “o desenrolar ontológico de uma história universal” (Pinto; Mignolo, 2015, p. 382), majoritária e historicamente definida pelo euro-eua-centrismo, de modo a localizá-la nos corpos, tempos, epistemologias e territórios que as produziram. Para tanto, entende que a modernidade é inseparável dos padrões de poder que surgem com os processos de colonização, e que continuam definindo nossos modos de pensar, ser, existir, produzir conhecimento e nos relacionar, isto é, da colonialidade (Maldonado Torres, 2007). Isso significa que a colonialidade é condição de possibilidade da modernidade e que, portanto, não há progresso, Ciência, Estado-nação, civilização sem processos de exploração, genocídio, epistemicídio, ecocídio e demais violências. Outro ponto central dentro dessa perspectiva é a crítica à separabilidade instaurada pela modernidade e que vai se desenvolver nas dicotomias constitutivamente assimétricas que posicionam humanidade e natureza, mente e corpo, razão e emoção, branco e não branco, eu e outro em lados opostos, em que o primeiro termo é visibilizado e o segundo, ativamente criado

como inexistente ou de menor valor. Não se pode esquecer, porém, que além de sua dimensão teórica e analítica, a decolonialidade nasce e tem sua razão de ser em sua dimensão programática, que se concretiza na construção de projetos coletivos que intentam romper com os padrões históricos de violência e racialização e que vislumbram possibilidades plurais de coexistir no e com o mundo de um modo outro, possivelmente menos violento e mais sábio.

Pedagogicamente, essas visões têm informado projetos de educação linguística e de formação de professores na área da Linguística Aplicada e da Educação. O convite é (i) entender-nos dentro dessas estruturas modernas/coloniais insustentáveis, como colonizado e colonizador, (ii) identificar como elas nos posicionam nas relações de poder e nos beneficiam, que(m) elas excluem e que tipos de conhecimento são (in)validados e (iii) interromper nossa satisfação com essas promessas entendidas como insustentáveis e ilusórias. Em termos educacionais, esse convite passa pela compreensão bakhtiniana de língua/gem, pelo entendimento da educação como formação de sujeitos para a coexistência em suas diferenças radicais e para a interrupção do nosso modo ego-ísta de ser, por pedagogias da suspeita, desnaturalização e localização de verdades projetadas como universais e por práxis centradas na ética do cuidado com o outro, humano e não humano, como podemos ver em educadores como Paulo Freire, Jiddu Krishnamurti e Gayatri Spivak, para nomear alguns.

REFERÊNCIAS

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. **Fondation Franz Fanon**, v. 26, out. 2016. Disponível em: http://fondation-frantzfanon.com/wp-content/uploads/2018/10/maldonado-torres_outline_of_ten_theses-10.23.16.pdf. Acesso em: 8 fev. 2020.
- PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal? Reemergência,

desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

DIALOGIA

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Verbetes associados: Dialogismo. Polifonia. Metalinguística. Relações Dialógicas.

Etimologicamente, a palavra dialogia provém do grego *diálogos* por intermédio do vocábulo latino *dialogu*. Originalmente, esse termo foi formado pelo elemento *dia-*, que significa “por intermédio de”, e por *logos-*, que significa “palavra”. No conjunto, a *etimologia* do vocábulo grego converge para “conversa, conversação”.

No *dicionário*, dialogia (s.f.) recebe acepções de 1. Arte de dialogar. 2. Gênero de diálogo. 3. Recurso estilístico que consiste em apresentar as ideias das personagens em forma de diálogo. 4. Método socrático de estudo, por meio de diálogos (dialética).

Em uma perspectiva teórica linguístico-discursiva, o termo dialogia é apresentado por Bakhtin ([1929]1997), por meio da concepção de que toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém. O termo originou-se dos estudos do texto literário, terreno que norteou a estruturação de conceitos, categorias, princípios e noções para diferentes esferas do conhecimento, como Filosofia,

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP)..

Linguística, Religião, Política etc. Nesse meio, Bakhtin e o Círculo assinaram trabalhos que contribuíram para o surgimento da Teoria Dialógica da Linguagem, a qual Beth Brait (2006) convencionou chamar de Análise Dialógica do Discurso. A natureza dialógica da linguagem é o que dá impulso ao trabalho de Bakhtin. Ela acumula sentidos sem repeti-los e é produto da interação (o território comum) do locutor e do ouvinte, servindo de expressão de um em relação ao outro ou à coletividade. Nesse entendimento, o diálogo (palavra-chave da linguística bakhtiniana) não é entendido meramente como conversa entre duas pessoas, mas como o amplo conjunto de condições que são moldadas nas trocas reais entre interlocutores. A dialogia se realiza na tessitura de vozes no interior de um texto. Elas se entrecruzam, completam-se, respondem umas às outras, polemizam entre si, constituindo a dialogia como um embate de muitas vozes sociais, que podem produzir efeitos de sentido diferentes, em decorrência das estratégias discursivas utilizadas: de polifonia (várias vozes mostradas) ou monofonia (tentativa de mascaramento de vozes). Por essa abordagem, qualquer enunciado (unidade da interação social), inclusive o monólogo solitário, tem interlocutor e só existe em relação ao contexto de outros enunciados. Mesmo num monólogo, há dialogismo, pois nesse ato, aparentemente individual, há vozes que dialogam. Assim, o enunciado, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, toca os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação e se inclui no diálogo social. As relações dialógicas, tecidas no material linguístico-semiótico-discursivo, transformam-se em enunciados, fixando a posição dos sujeitos sociais envolvidos na locução da trama do texto.

Numa perspectiva pedagógica, ao associar os fundamentos da dialogia ao contexto educacional, deparamo-nos com a rede complexa de inter-relações dialógicas que nela existem. Nas diversas instâncias educacionais, especialmente na sala de aula, os sujeitos sociais deparam-se com outros enunciados que os precederam, em atos responsivos, interagem com outras vozes,

concordam, discordam, complementam e vão construindo essa viva interação dialógica. Nesse exercício, tais sujeitos (alunos e professores) ampliam o repertório, o que interfere em inúmeras atividades de leitura, escrita, escuta, fala e tantas outras habilidades. Sendo assim, o fenômeno da dialogia deve estar vinculado constantemente à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001609099>. Acesso em: 26 fev. 2023.

DISCURSO

Gabriele Lage Barbosa¹

Verbetes associados: Gêneros do Discurso. Dialogia. Polifonia. Enunciado. Texto.

Etimologicamente, a palavra discurso vem do latim *discursos*, particípio passado de *discurrere*, que significa correr ao redor, lidar com um assunto por vários pontos de vista. O vocábulo é formado por *dis* - fora e *currere*, - correr. A partir do século XVI, o termo passou a ser utilizado com o sentido de manifestação oral.

No *dicionário*, a palavra discurso recebe acepções de 1. Comunicação oral; maneira própria de se expressar através da fala. 2. Conjunto de sentenças e enunciados que demonstram o modo comportamental ou as ações particulares de um grupo, ideologia, assunto etc. 3. Quaisquer expressões de uma língua, suas manifestações (oral ou escrita), tendo em conta o momento e contexto em que está inserida.

Teoricamente, as acepções de discurso são variadas assim como os campos de estudos que dele se ocupam e as formas de se analisar tal objeto. Bakhtin (2016), com seus estudos voltados ao discurso, ao postular que a língua é dialógica e polifônica, indica os caminhos do que é enunciação e discurso. Para tal estudioso, o

¹ Licenciada em Letras Português (UFMG), mestre em Estudos da Linguagem (UFOP). Atua como professora de português na Prefeitura Municipal de Contagem/MG. Possui pesquisa voltada para o ensino de produção textual, com foco em discussões sobre gênero do discurso e redação do ENEM. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

enunciado é a unidade de comunicação discursiva, “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 28). Ou seja, ao tratar de discursos, considera que eles se valem da língua para se materializar e se constituir, mas também, estendendo-se além do dito, não se restringem a esse aspecto linguístico. Outrossim, o discurso é a maneira de a língua penetrar na vida e de, igualmente, a vida penetrar na língua (Bakhtin, 2016). Um discurso, ao ser proferido ou pensado, não é inédito, pois evoca outros que o precedem, sejam convergentes ou divergentes de tal proferimento/pensamento. Além disso, eles se efetuam no diálogo entre os sujeitos que o produzem e dele participam, além de ocorrerem adentrados em contextos, momentos histórico-sociais, ideologias dos sujeitos e esferas específicas da ação humana, ou seja, são produções socialmente situadas. Complementarmente, é importante salientar que, apesar de serem diversas as acepções para tal objeto, uma compreensão já muito difundida é que uma classificação dicotômica em relação a textos e discursos configura-se como limitada. “Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (Marcuschi, 2008, p. 81).

Pedagogicamente, deparamo-nos com as teorias educacionais que prezam o protagonismo do texto nas práticas de ensino. Inserir as noções de discurso nas nossas práticas, reconhecendo que os textos são enunciados socialmente situados, que há relações entre textos, que há diálogos e diversas vozes operando em tais enunciados, é abranger a questão discursiva. Não nos restringir apenas ao dito, à materialidade linguística, mas englobar as análises às condições de produção, à dialogia, à polifonia e à intertextualidade, por exemplo, resulta em práticas mais contextualizadas e situadas de estudo tanto da língua quanto do texto e do discurso.

O discurso diz respeito ao uso da linguagem em contextos sociais específicos. Envolve a produção e interpretação de

enunciados em situações comunicativas concretas, considerando aspectos sociais, culturais e ideológicos. O discurso não se limita à estrutura linguística, mas abrange também as práticas sociais, os contextos de interação, os papéis dos participantes e as relações de poder. O discurso é influenciado por formações discursivas, que são conjuntos de enunciados que compartilham um mesmo sistema de ideias e práticas sociais. Essas formações moldam como os temas são abordados e compreendidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ENSINO DE LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Julio Cesar Goulart Santos¹
Ada Magaly Matias Brasileiro²

Verbetes associados: Estruturalismo. Formalismo. Práticas de Ensino.

Etimologicamente, a palavra instrumento deriva do Latim *instruementum* como ferramenta, vestimenta. A palavra comunicação tem a sua origem no Latim *communicatio*, e a tradução literal seria algo como tornar comum.

Em seu sentido dicionarizado, o vocábulo instrumento significa: 1. Objeto simples ou constituído por várias peças que se usa para executar uma obra; 2. Levar a efeito uma operação mecânica; 3. Qualquer objeto considerado em relação à sua função, ao uso que dele se faz; utensílio.

Já o vocábulo comunicação é assim definido: 1. Ato ou efeito de comunicar. 2. Troca de informação entre indivíduos através da

¹ Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro. Atua como monitor particular de ensino em língua portuguesa para os níveis fundamental e médio. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

fala, da escrita, de um código comum ou do próprio comportamento. 3. Meio técnico usado para comunicar; transmissão. Assim, na perspectiva pedagógica, podemos definir o termo 'instrumento de comunicação' como concepção de linguagem que tem a língua como uma ferramenta para transmitir informações.

Sob a perspectiva teórica, a linguagem "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que são capazes de transmitir mensagens de um emissor a um receptor", de acordo com Travaglia (1996, p.22). Tal concepção de linguagem parte dos estudos do linguista russo Roman Jakobson (1995) que, ao propor sua teoria acerca da comunicação, coloca as funções da linguagem no centro do processo comunicativo. No Brasil, durante período da ditadura militar, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabeleceu que "no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Brasil, 1971).

As implicações pedagógicas dessa proposta de ensino consistem na ideia de homogeneidade comunicativa, na qual se estabelece uma padronização na forma de expressar a linguagem. Essa abordagem se manifesta de maneira monológica, centrada na aprendizagem das normas gramaticais e predominantemente baseada em atividades metalinguísticas, que pouco levam em consideração a noção de sujeito e os contextos em que são produzidos os enunciados. A análise de texto, sob as lentes da teoria comunicação, restringe-se à identificação dos elementos da comunicação que o compõem (emissor, receptor, mensagem, canal, código e referente) e das funções de linguagem (emotiva, conativa, poética, fática, metalinguística e referencial). Essas práticas de leitura têm valor para a interpretação do texto de forma mais literal, mas apresenta limitações quando a pretensão do professor é o letramento crítico.

REFÊRENCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Diário Oficial da União. 12 de ago, 1971.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

ENSINO DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

Julio Cesar Goulart Santos¹
Ada Magaly Matias Brasileiro²

Verbetes associados: Interacionismo. Sociolinguística. Dialogia. Linguística Aplicada.

A palavra prática tem sua origem *etimológica* a partir do grego *praktikē*, e tem sua aceção *dicionarizada* assim definida: 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Realização de qualquer ideia ou projeto. 3. Aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência. Já a palavra social vem do latim *socialis*, e é assim definida: 1. Relativo às pessoas ou à sociedade. 2. Relativo à organização e ao comportamento do homem na sociedade ou comunidade. 3. Relativo ou pertencente à sociedade humana, considerada entidade dividida em classes, segundo a posição na escala convencional.

Portanto, pode-se definir o termo prática social como 1. Ação de atores sociais em seus contextos de interação social.

¹ Graduando em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro. Atua como monitor particular de ensino em língua portuguesa para os níveis fundamental e médio. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

Do ponto de vista teórico, o ensino de língua na perspectiva da prática social é a abordagem pedagógica que considera a natureza interativa e dinâmica da linguagem fundamentando-se nos estudos de Bakhtin (2003) e o Círculo, os quais apresentam a dimensão dialógica da linguagem, tendo em vista que a língua é em um processo ininterrupto, realizado via interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo estável ou uniforme (Bakhtin, 2003). Sob esse entendimento, as esferas de comunicação e circulação de gêneros do discurso interpenetram-se na realidade da vida cotidiana.

No contexto educacional, *pedagógico*, as atividades em sala de aula - focadas em leitura e escrita - são trabalhadas de maneira contextualizada, visando não apenas proporcionar ao aluno um entendimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, estimular o desenvolvimento da capacidade reflexiva de forma crítica, alinhando-se às necessidades que vão além dos muros da escola. Portanto, Marcuschi (2000) chama a atenção para o fato de que a língua ensinada como meio de interação possibilita aos falantes agirem de forma efetiva em situações diversas.

Nesse sentido, o texto que será trabalhado em sala de aula é, antes de tudo, caracterizado como mediador no processo de interação entre o autor/aluno, e não como um produto estável a ser decodificado, de onde se pretende apenas extrair informações. O papel do professor é fundamental para a construção desses conhecimentos, uma vez que cabe a ele a seleção e abordagem dos textos, garantido a construção efetiva do conhecimento, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social (Antunes, 2003; Kleiman, 1995)

Tais caminhos pedagógicos têm potencial de impacto na vida dos estudantes, diferentemente de práticas descontextualizadas, as quais alcançam formação limitada no que se refere à aplicação dos conhecimentos na vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016.

ESCRITA

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Letícia Marcela Vieira Machado²

Verbetes associados: Leitura. Oralidade. Dialogia. Discurso. Multimodalidade. Gênero Textual.

Etimologicamente, o vocábulo escrita origina-se do Latim *scripta*, de *scribere*, escrever. Do latim *scriptura*, que significa ação de escrever ou o que está escrito. Esse termo refere-se ao sistema de representação gráfica, falada ou por meio de símbolos e caracteres convencionados, permitindo a comunicação e a preservação de informações.

No *dicionário*, recebe acepções de 1. Ato ou efeito de escrever; redação, escritura. 2. Representação da linguagem falada, valendo-se de letras ou caracteres gráficos. 3. Conjunto de sinais gráficos próprios de um sistema de escrita. 4 O traço, o desenho ou a forma gráfica dos caracteres próprios de uma dada língua escrita.

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

² Licenciada em Letras Português (UFOP), mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP). Atua como professora de português na rede privada de Itabirito/MG. Possui pesquisa voltada para a oralidade, com foco em suas práticas de ensino. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

5. Conjunto de sinais, gráficos ou não, usados para representar qualquer coisa.

Em teoria, a escrita é conceito central em diversos ramos da ciência da linguagem. Trata-se de um processo gradual que passa por várias etapas interdependentes e complementares, como: o planejamento ao pensar no tema, nos objetivos, no gênero, na linguagem adequada e no público-alvo; o processo de escrita em que se registra tudo aquilo que foi planejado; a revisão e reescrita quando o autor decide o que permanece ou não no texto. Ainda, pensando no processo de produção da escrita, Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2003, p. 285) defende que “a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança”. Isso nos diz que a escrita se transforma de acordo com a intencionalidade do autor sobre o que ele quer dizer e como o assunto será abordado. Além disso, nas escritas atuais, é possível encontrar textos com características multimodais que misturam a linguagem verbal e não verbal, tais como as tirinhas, os cartuns, as propagandas, as charges, os anúncios e outros. Dessa forma, entende-se que a escrita não é apenas uma transcrição da fala, mas uma tecnologia que transforma a natureza do pensamento e da comunicação, em distinta forma de interação, permitindo uma reflexão e uma organização das ideias.

Em uma perspectiva pedagógica, no campo do ensino e da aprendizagem de língua, a escrita como processo perpassa etapas que vão desde o planejamento até a veiculação do texto. Nesse sentido, o professor não deve focar apenas na produção final do texto do aluno, avaliando apenas as questões gramaticais, mas observar todo o avanço da produção autoral do aluno, ao longo do processo, vivenciando com ele todas as etapas de produção em contínua avaliação formativa. Também, é importante que os alunos aprendam a reconhecer os textos por suas características, perspectiva do recorte temático, escolhas estilísticas e contextos de produção e provável recepção dos seus textos. A oficina de escrita

(Brasileiro, 2017), o projeto de gênero (Guimarães; Kersch, 2014) são práticas brasileiras exitosas de colocar os alunos em contato com a produção textual, com um trabalho gradual e que perpassa várias etapas de formação, nas quais se cria uma relação de confiança entre aluno e professor, além de desenvolver novas habilidades e segurança na escrita por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

BRASILEIRO, A. M. M. Oficina de escrita: uma proposta de aprendizagem cooperativa de produção textual. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 127-152, jan./jun. 2017.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

ESFERA DA ATIVIDADE HUMANA

Viviane Raposo Pimenta³

Almiro Ebani⁴

Verbetes associados: Domínios Discursivos. Gênero do Discurso. Comunidade Discursiva. Comunidade de Práticas. Campos de Atuação. Esfera da Comunicação.

Etimologicamente, a palavra esfera vem do grego *sphaira*, as, significando todo corpo redondo. A expressão esfera de atividade refere-se ao domínio em que se está inserida a ação de alguém ou de alguma coisa.

No sentido dicionarizado, tem acepções de 1. Extensão de autoridade, de poder, de talento, de atribuições etc.; campo, âmbito, setor, área: esfera de conhecimentos. 2. Meio no qual a autoridade, o talento etc., de alguém, a ação ou a influência de uma coisa produz seu efeito: as altas esferas da política, das finanças. 3.

³ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Poslettras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

⁴ Professor de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pelo programa "Idiomas sem Fronteiras" (IsF). Professor de inglês e pesquisador na área de criação de materiais didáticos virtuais para o ensino de língua inglesa pelo Centro de Línguas e Culturas (CLIC) do Departamento de Letras (DELET) da UFOP. Graduando em Letras/Inglês (Licenciatura) pela UFOP. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

Posição social; classe, condição: não oculta a sua procedência de uma esfera humilde.

Teoricamente, Bakhtin (2003) define o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos como o domínio de produção discursiva em que os gêneros discursivos circulam. São, portanto, os campos das atividades centrais que organizam as ações humanas em sociedade, por meio dos discursos e práticas. Nos diferentes espaços de interação humana (jornalística, acadêmica, jurídica, pessoal, literária etc.) concretizam-se as mais variadas formas de interação social de modo que, em tais formas, é possível perceber certa regularização social. Tais espaços possuem maior ou menor grau de estabilização, relacionado a seu grau de formalização ou institucionalização, conforme conjunturas específicas. Assim, a noção de esfera compreende desde as relações mais familiares e cotidianas até as mais institucionais e formalizadas. Volochínov (2017 [1929-1930]) explica que as esferas, por serem espaços sociais de interação relativamente estabilizadas, constituem-se no *locus* em que os gêneros do discurso são produzidos e funcionam, sendo que organizam, constroem e completam, da sua maneira, “[...] a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura, tipo e gênero” (Volochínov, 2013[1930], p. 159). Bakhtin (2003[1979]) postula que, à medida que as esferas se tornam mais complexas, cresce e se diferencia o repertório de gêneros do discurso que medeiam as diversas relações sociais, pois são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. Para o autor, as esferas são princípios organizadores dos gêneros. Os gêneros correspondem a situações específicas de interação discursiva de uma dada esfera, e as funções específicas (científicas, jornalísticas, cotidianas etc.), articuladas às circunstâncias próprias da esfera, produzem gêneros particulares do discurso. Portanto, a esfera de atividade humana apresenta um conjunto próprio de coerções o qual compõe as produções ideológicas de cada campo. Sendo os signos ideológicos, eles só existem a partir de uma consciência coletiva e, nunca, individual.

Do ponto de vista pedagógico, para a área do ensino e aprendizagem de línguas, é importante compreender o conceito de esfera de atividade ou de circulação de discursos como o domínio de produção discursiva ou atividade humana em que os gêneros discursivos circulam. Assim, em nossas esferas de atividade - familiar, profissional, escolar, acadêmica, jornalística, religiosa, artística, dentre outras, ora atuamos como interlocutores, ora como produtores de discursos. Essas esferas de atividade/circulação de discursos materializam-se em textos, objetos de ensino das aulas de línguas. Assim, ao ensinar habilidades de produção e de recepção de textos, saberes vinculados às esferas de atividades humanas são importantes balizadores para a aprendizagem desses instrumentos de linguagem. Considera-se não apenas que escolhas referentes a conteúdos, estruturas e estilo são possíveis dentro de determinado gênero, mas também que possibilidades (ou coerções) podem/devem ser observadas quando tais gêneros servem a determinadas esferas de atividades.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2013.

EXAME

Maria Luiza Mota Lagares Pinto¹

Verbetes associados: Prova. Avaliação. Medição. Classificação. Punição.

Etimologicamente, a palavra exame origina-se do latim *examen*, que significa enxame de abelhas. No sentido figurado, enxame traz a ideia de uma multidão diante de algo, ligando-se à ideia de confronto. Modernamente, o significado evoluiu para "ato de examinar", que pode envolver análise, inspeção ou investigação minuciosa.

No sentido dicionarizado, exame é um substantivo masculino, sendo: 1. O ato de examinar relacionado com a ideia de interrogar, inspecionar, verificar e apurar a aptidão de alguém para alguma coisa. 2. Ligada à noção de aprovação e desaprovação frente a um teste.

Do ponto de vista teórico, o exame é utilizado para medir a apropriação/não-apropriação do aprendizado pelo aluno, sendo constantemente utilizado sob a ótica da reprovação. Luckesi (2005, p. 19) afirma que, sob um olhar pedagógico, essa ótica “tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar”, visto que, por exemplo, durante a aplicação de uma prova, aqueles que não se adequam aos requisitos propostos são excluídos da aprendizagem, após a verificação e classificação do desempenho, justificando uma reprovação por não atingir determinada nota.

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP) e licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFOP). Possui interesse nas áreas de ensino de língua portuguesa e educação inclusiva. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

Outros exemplos da aplicação do exame em sala de aula, seguindo os objetivos e as implicações expostas, são as provas de múltipla escolha em larga escala, que possuem uma correção simplificada e atribuem notas às questões marcadas como certas ou erradas, além das “provas surpresa” aplicadas, na maioria das vezes, de maneira punitiva à indisciplina. O exame é, portanto, comumente visto em sala de aula, com a atribuição de notas, de maneira pontual, classificatória e seletiva.

Nesse sentido, *do ponto de vista pedagógico*, as avaliações aplicadas nas escolas são, na verdade, de acordo com Luckesi (2005), exames, fruto de um padrão constantemente replicado, expondo lacunas na formação inicial e continuada dos educadores, que transmitem informações e as corrigem. Esse instrumento de avaliação tradicional pode estar relacionado aos contextos histórico e social da formação dos professores, corroborando a percepção de Hoffmann (2005, p. 12), que afirma que “a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção da avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor”. No entanto, quando o professor experimenta e põe em prática outros modos de avaliar, o processo avaliativo pode passar da perspectiva de exclusão para a ideia de diagnóstico, que balizará novas ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. 35. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE

Viviane Raposo Pimenta¹

Verbetes associados: Educação. Desenvolvimento Profissional. Ensino. Prática Pedagógica.

*Etimologicamente, formação deriva do latim *formatio*, que significa ação de formar, enquanto docente provém do latim *docens*, participio presente de *docere*, que significa ensinar. Assim, formação docente refere-se ao processo de formar aqueles que ensinam.*

Nos dicionários contemporâneos, formação docente é definida como 1. O processo de preparar indivíduos para a profissão de ensino. 2. O conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da docência. 3. O desenvolvimento contínuo de competências pedagógicas ao longo da carreira do professor.

Do ponto de vista teórico, a expressão "formação docente" refere-se ao conjunto de processos educativos destinados à preparação e ao desenvolvimento contínuo de professores. Esse conceito engloba tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos educadores, visando capacitá-los para enfrentar os desafios pedagógicos, sociais e culturais presentes no ambiente escolar.

¹ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

A formação docente abrange a Formação Inicial que ocorre nos cursos de licenciatura e programas de graduação específicos para a preparação de futuros professores. Essa formação é essencial para a construção de conhecimentos teóricos, pedagógicos e específicos de cada área de ensino. A Formação Continuada refere-se às atividades de desenvolvimento profissional que ocorrem ao longo da carreira docente, como cursos de atualização, pós-graduação, *workshops*, participação em eventos etc. Essa formação é importante para o percurso profissional docente, pois possibilita a troca, a atualização de práticas pedagógicas, o desenvolvimento de novas competências e a adaptação às mudanças educacionais e sociais. A formação reflexiva baseia-se na compreensão de que os professores devem ser capazes de refletir criticamente sobre sua prática, identificar problemas e buscar soluções de forma autônoma. Este tipo de formação é inspirado em autores como Donald Schön (1987) e Paulo Freire (1996), que enfatizam a importância da reflexão crítica e do diálogo no desenvolvimento profissional.

A formação docente é perpassada por várias teorias educacionais e abordagens pedagógicas como: a Pedagogia Crítica, inspirada em Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo, da consciência crítica, da emancipação dos alunos e da promoção de uma educação libertadora e transformadora. O Construtivismo refere-se à teoria desenvolvida por Jean Piaget (1994), que ressalta o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Tal formação prepara os professores para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a exploração, a descoberta e a colaboração. A Teoria Sociocultural, de Vygotsky (1978), destaca a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo. A formação docente deve, portanto, preparar os professores para reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Do ponto de vista pedagógico, no contexto educacional, a formação docente é fundamental para promover a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem. Uma boa formação docente

deve capacitar os professores a: refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva humanística, social e contextualizada; desenvolver currículos e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos; utilizar tecnologias educacionais de forma eficaz; promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo; avaliar e refletir sobre sua prática pedagógica para melhorias contínuas; adaptar-se às mudanças e inovações no campo educacional.

A formação docente, portanto, não é um evento isolado, mas um processo contínuo de desenvolvimento profissional que acompanha os professores ao longo de suas carreiras. Esse processo é essencial para a construção de uma educação de qualidade, capaz de responder aos desafios contemporâneos e preparar os alunos para a cidadania ativa e crítica.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

GÊNERO DO DISCURSO (OU DISCURSIVO)

Ruan de Castro Silva¹
Viviane Raposo Pimenta²

Verbetes associados: Língua. Linguagem. Discurso. Interdiscurso.

Para melhor compreensão deste verbete, é recomendada leitura prévia do verbete DISCURSO.

Etimologicamente, gênero vem do latim *genus*, que significa nascimento, família, tipo; e discursivo deriva de discurso + ivo, no latim, *discursus*, que significa comunicação.

No sentido dicionarizado, gênero refere-se a 1. Conceito de ordem geral que abrange todas as características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de seres ou de objetos. Já discursivo significa 1. O que é escrito em forma de texto; dissertativo.

Teoricamente, Bakhtin (2003) define os gêneros discursivos (do discurso) como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo compostos por estilo (escolhas linguísticas desde léxico a

¹ Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

registro da língua), estrutura composicional (macroestrutura/acabamento do texto) e, como gerador das partes anteriores, conteúdo temático (apreciação valorativa do autor sobre o que se diz/escreve). Os gêneros do discurso, “dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (Bakhtin, 1997, p. 301), compõem o dia a dia de todo sujeito e, mesmo que sem perceber, algum enunciado mais ou menos padrão está sendo ouvido, lido, assistido e falado a cada minuto em todo o mundo. No vasto campo teórico das Letras (Linguística, Literatura e Linguística Aplicada), os termos gêneros textuais (formas linguísticas) e gêneros do discurso (o enunciado em um contexto) flutuam, às vezes, sem quaisquer consciências teóricas de uso. Os bakhtinianos utilizam-se do termo gênero do discurso e não como gênero textual. Bezerra (2017, p. 32) defende que “é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”. Assim, abordar os enunciados apenas sob um ponto de vista seria abordar apenas um lado da questão.

Do ponto de vista *pedagógico*, desde os PCNs do final do século passado até a neoliberal BNCC de 2018, entre conflitos diversos, apesar de tudo, o texto, e mais propriamente os gêneros, textuais e/ou discursivos, mas sobretudo estes últimos, ganham vez e voz para o ensino de língua da Educação Infantil ao Ensino Médio. Cabe aos formadores de professores incentivarem tal ensino pelos gêneros, pontuando estilos, estruturas composicionais e conteúdos temáticos a partir de análises críticas, coletivas e sócio-historicamente situadas, ou seja, fazer com que o ensino e a aprendizagem de língua, por meio de textos e com foco nos gêneros do discurso, em vez de ser mais tópicos maçantes, com decorebas e nomenclaturas, tornem-se oportunidade de um letramento crítico. É necessário propor aulas de línguas que trabalhem gêneros discursivos com diferentes semioses, suportes e integrantes. Cabe ao professor articular as disciplinas, interligá-las com a realidade

de vida de seus alunos e de sua escola e orientar, sempre criticamente, o processo de aprendizagem. Exemplificando: o calor exorbitante que o mundo vive hoje com dias batendo recordes de temperatura pode ser o tema a desencadear o ensino de línguas. A partir da discussão sobre como a comunidade escolar pode contribuir para o meio em que está inserida e auxiliar o meio ambiente local, diversos gêneros do discurso emergirão, em diferentes perspectivas disciplinares, e a escola agirá em consonância com a realidade que a cerca.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1979). p. 261-306.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

GÊNERO TEXTUAL

Ruan de Castro Silva¹

Viviane Raposo Pimenta²

Verbetes associados: Língua. Linguagem. Texto.
Intertextualidade.

Para melhor compreensão deste verbete, é recomendada a leitura prévia do verbete TEXTO.

*Etimologicamente, gênero vem do latim *genus*, que significa nascimento, família, tipo; e textual deriva do latim *textus* + al, que significa entrelaçamento, tecido; mais o sufixo nominal latino *-alis*, = relação, pertinência; coleção, quantidade.*

No sentido dicionarizado, gênero significa conceito de ordem geral que abrange todas as características ou propriedades comuns que especificam determinado grupo ou classe de seres ou de objetos. Já textual significa 1. Relativo a texto; textuário. 2. Que está no texto. 3. Que foi reproduzido ou transcrito com fidelidade.

¹ Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

Teoricamente, gênero textual refere-se a um conjunto de características linguísticas, estruturais e funcionais que são reconhecidas socialmente e utilizadas para produzir diferentes tipos de textos em contextos específicos de comunicação. Em outras palavras, um gênero textual é um padrão de texto que segue convenções e expectativas compartilhadas por uma comunidade de usuários. Cada gênero possui uma estrutura específica que pode incluir elementos como introdução, desenvolvimento, conclusão, seções específicas etc. Os gêneros textuais são usados para diferentes propósitos comunicativos, como informar, persuadir, narrar, descrever, instruir, entre outros. Cada gênero pode apresentar características linguísticas particulares, como vocabulário específico, uso de certas expressões ou registro linguístico. Os gêneros textuais são utilizados em contextos sociais e situacionais específicos, influenciados por normas culturais e sociais. Para Marcuschi (2008, p. 26), o gênero textual é “um tipo de enunciado caracterizado por aspectos linguísticos, discursivos, estabilizados e convencionais, e por características de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, que ocorrem em situações comunicativas recorrentes”. Koch conceitua gênero como “um tipo de enunciado relativamente estável, que se realiza por meio de um feixe de propriedades linguísticas e composicionais que lhe são típicas, e que é reconhecível e convencionalizado por uma comunidade de usuários” (2007, p. 13).

Marcuschi (2008, p. 82) afirma que “o gênero condiciona a atividade enunciativa, pois está entre o texto e o discurso”. No que diz respeito a gênero textual e a tipos textuais, há uma perspectiva mais linguística/textual. Os gêneros podem ser nomeados de acordo com o campo discursivo, ou melhor, com a área da vida humana em que aquele texto está situado, temporal e espacialmente: literário, escolar, jurídico, religioso, científico, pessoal etc.

Do ponto de vista pedagógico, cabe aos educadores, assim como aos formadores de professores, quebrar o padrão antiquado de ensino e possibilitar a análise dos diversos gêneros textuais, com

suas diferentes tipologias, suportes e semioses, de uma forma aberta e crítica. Por exemplo, aproveitar situações como a epidemia de dengue histórica que o Brasil viveu em 2024 para analisar gêneros textuais como panfletos, avisos, propagandas, postagens de mídias sociais, mensagens de alerta no WhatsApp e, em níveis mais avançados de ensino e de aprendizagem, decretos municipais, estaduais e federais de estado de calamidade pública, reuniões de vereadores sobre alternativas de auxílio ao combate à dengue.

REFERÊNCIAS

- KOCH, I. G. V. **Oralidade e gêneros emergentes**. In: ERNST, A.; FUNCK, S.B. (Org.). Escrita e oralidade: questões e perspectivas. Pelotas: EDUCAT, 2007, v. , p. 247-256.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

HIPERTEXTO

Ruan de Castro Silva¹

Verbetes associados: Língua. Linguagem. Texto. Intertexto. Multiletramentos. Gênero Textual.

Para melhor compreensão deste verbete, é recomendada a leitura prévia do verbete TEXTO.

Etimologicamente, hipertexto vem do grego *hypér* (sobre, além) + texto, do latim *textus*, que significa entrelaçamento, tecido.

No sentido dicionarizado, hipertexto significa 1. Editoração. Apresentação de informações escritas, organizadas de tal modo que dá ao leitor a possibilidade de escolher diversos caminhos, partindo de sequências associativas, de acordo com o seu interesse, em lugar de seguir um encadeamento linear único. 2. Informática. Organização não linear de informações num banco de dados que possibilita o cruzamento de outras informações desse mesmo banco de dados.

Do ponto de vista teórico, o conceito de hipertexto foi popularizado por Ted Nelson na década de 1960, quando ele cunhou o termo em seu projeto Xanadu, um sistema de computador projetado para criar um ambiente de publicação interconectado. Hipertexto é um tipo de texto digital que permite a navegação não linear através de *hyperlinks*, que conectam diferentes

¹ Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

partes do texto ou outros textos e recursos multimídia (Levy, 1993). Essa característica interativa e multimodal diferencia o hipertexto dos textos tradicionais, proporcionando uma experiência de leitura dinâmica e flexível, na qual o usuário pode escolher seu próprio caminho através da informação apresentada. O conceito de hipertexto é fundamental para a estrutura da *World Wide Web*, permitindo a interconexão e o acesso fácil a uma vasta quantidade de informações.

Atualmente, o leitor, sobretudo o virtual, no infinito e ultra conectado ciberespaço, faz de suas leituras e escritas nesse ambiente algo autoral, uma vez que não há padrão, linearidade ou ordem para desbravar aquelas palavras, gestos, cores e sons.

Do ponto de vista pedagógico, é essencial averiguar se os profissionais da Educação Básica estão sendo formados para o ensino e a aprendizagem de língua, por intermédio de hipertextos, sejam eles manuscritos, impressos ou digitais (Rojo e Moura, 2012). Além disso, qual a real conexão tecnológica das escolas brasileiras hoje em dia? Há bons aparelhos e internet boa qualidade para todos? Comecemos por aí!

REFERÊNCIAS

- LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Vinícius Machado Miranda¹

Verbetes associados: Autoconfrontação. Clínica da Atividade. Linguagem. Trabalho.

*Etimologicamente, instrução provém do latim *instructio,ōnis*, ação de equipar, de ajustar, de instruir. Sósia deriva do latim *Sosia,ae*, personagem da comédia *Amphitrião*, de Plauto (235 a.C.-184 a.C., comediógrafo romano), de quem o deus Mercúrio copiou as feições temporariamente.*

No sentido dicionarizado, instrução é um substantivo feminino que significa 1. Transmissão de conhecimento ou formação de determinada habilidade; ensino, treinamento. 2. Educação formal, fornecida por estabelecimentos de ensino. 3. Corpo de conhecimentos adquiridos; cultura, educação, erudição. 4. Explicação sobre o uso de algo ou para a realização de algo. 5. Ordem, prescrição. 6. Expressão ou código que especifica uma operação a ser executada pelo microprocessador e, se necessário, identifica os operandos. 7. A soma de atos e diligências elucidadores que devem ou podem ser praticados, no curso de um processo, para determinar a procedência ou improcedência dos fatos alegados (processo civil) ou dos fatos imputados a alguém (processo penal); 8. Fase do processo em que são produzidas as

¹ Mestre pelo POSLETRAS da UFOP (Campus Mariana/MG); Pós-graduado em Mídias da Educação pela UFSJ, graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela UNIFRAN - Universidade de Franca (Franca/SP), Licenciado em Letras/Português pela UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais.

provas e efetuadas as diligências necessárias para a elucidação de controvérsias. Já sósia é substantivo de dois gêneros, com a seguinte acepção: 1. Indivíduo muito parecido com outro, podendo mesmo ser confundido com este.

Do ponto de vista teórico, como objeto de pesquisa, a instrução ao sósia (Clot, 1995, 2007, 2010, 2011) é um termo que geralmente refere-se a um método experimental utilizado em pesquisa psicológica e comportamental. Esse método envolve instruir um participante (o "sósia") a se comportar de uma maneira específica, enquanto o outro participante (o "alvo") é observado para ver como ele reage ao comportamento do sósia. Também é comumente utilizada em estudos de comportamento social, percepção interpessoal e conformidade. O objetivo é observar como as pessoas reagem a diferentes situações sociais, como pressão do grupo, autoridade percebida ou normas sociais. Por exemplo, em um estudo clássico de conformidade, como o experimento de Asch (1950), os participantes são instruídos a dar respostas erradas a uma tarefa de julgamento visual simples, enquanto o verdadeiro participante (o alvo) é observado para ver se ele se conforma às respostas erradas do sósia. A instrução ao sósia é uma ferramenta poderosa para investigar processos sociais complexos e entender como as pessoas se comportam em situações sociais específicas. No entanto, é importante garantir que os participantes sejam tratados ética e respeitosamente e que suas reações sejam interpretadas com cuidado dentro do contexto da pesquisa.

Do ponto de vista pedagógico, como dinâmica de formação docente inicial ou continuada, a instrução ao sósia tem sido usada exitosamente em atividades formadoras, mas também pode ser usada como estratégia de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de argumentação, de formação integral, de narrativas etc.

REFÊRENCIAS

Clot, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Clot, Y. **Le travail sans l'homme?** Pour une psychologie des milieux de travail et de vie Paris: La Découverte, 1995.

Clot, Y. Théorie en clinique de l'activité *In*: B. Maggi (Org.), **Interpréter l'agir**: un défi théorique (pp. 17-39). Paris: PUF, 2011.

Clot, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

INTERAÇÃO

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Verbetes associados: Dialogismo. Interação Verbal. Interação Social. Interação em Sala de Aula. Interação Face a Face. Língua.

Etimologicamente, a palavra interação é formada pelo prefixo latino *inter-* entre, no espaço entre dois; e pelo radical latino *agere-*, realizar, fazer.

No sentido dicionarizado, interação (s.f.) significa 1. Influência recíproca de dois ou mais elementos. 2. Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para outro, por meio de trocas, diálogo, trato e contato.

Teoricamente, é a relação do Eu com o Outro (ação do Nós) que fundamenta a Teoria da Interação Verbal (Bakhtin. ([1929]1997), concebendo a linguagem como forma ou lugar de interação. São elementos dessa teoria: a enunciação (estruturada em gêneros do discurso), os participantes imediatos (interlocutores), a situação (ou contexto) social, o signo ideológico manifestado por meio da palavra (orientada para o locutor) e o diálogo. As premissas, ou axiomas, que sustentam essa teoria são:

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

(i) a linguagem estrutura, organiza e condiciona o pensamento (atividade mental) e não o oposto; (ii) a linguagem está impregnada de ideologia; (iii) a ideologia afeta a linguagem e a História (oficial ou não-oficial); (iv) a linguagem é afetada pelo contexto social (amplo e imediato) do qual o sujeito participa; (v) a linguagem, a ideologia, a História e o contexto social são determinados pela cultura. Com esses axiomas, Bakhtin (1997) afasta-se da concepção racionalista e mecanicista que separa a língua da história como um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais, que não capta a língua nos seus fatos vivos (Saussure, [1916]1997). Em outra direção, o autor defende que toda atividade mental (pensamento) existe a partir de uma orientação social apreciativa, sendo os interlocutores os participantes imediatos envolvidos em um processo de Interação Verbal. Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via unidade da interação verbal: o enunciado. Para ele, discurso é a língua em sua integridade concreta e viva, é a linguagem em ação.

Do ponto de vista pedagógico, a Teoria da Interação Verbal corresponde a pressupostos defendidos por Vygotsky ([1934] 2005) e Paulo Freire ([1968] 1987) de que os processos de ensino e de aprendizagem não devem ser significados unilateralmente, pois, se assim for, o objetivo será a opressão e a domesticação humana, uma educação para o aprisionamento. Por isso, a educação precisa ser dialética, numa situação em que alunos e professores possam aprender juntos, na interação uns com os outros, exercendo relações de lugares e papéis complementares. Ao interagirem com seus professores, os alunos lhes informam quem são, o que sabem, o que não sabem, o que lhes interessa, orientando a continuidade dos processos de ensinar e aprender. É assim que, na interação em sala de aula, professor e alunos põem em jogo um sistema de regras interacionais que orientam e organizam a forma de ação de um em relação ao outro, coconstruindo os sentidos do mundo.

É imprescindível, portanto, que professores e alunos saibam que suas ações languageiras e seus modos de interagir (utilizando-se

signos verbais ou não-verbais) têm consequências para os participantes, influenciam a maneira como nos vemos, vemos os outros e somos vistos pelos outros, já que, um evento interacional envolve a construção de relações, de saberes e de identidades sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 4. ed. Tradução de Antônio Chelin, José Paulo Paes e Izidoro Bliskstein. São Paulo: Cultrix, 1997.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

INTERTEXTO

Flávia de Castro Trindade¹

Verbetes Associados: Dialogia. Interdiscurso. Texto.

Etimologicamente, a palavra intertexto se forma pela junção de duas palavras do latim, na qual *inter* quer dizer entre e *texto*, que vem de *textos*, e significa tecido, estrutura. Assim, intertexto refere-se à interconexão entre textos diversos, formando uma rede de significados entrelaçados. É definido como a relação estabelecida entre diferentes textos através de citações, alusões, paráfrases ou referências, em que um texto dialoga com outro, ampliando, contestando ou transformando significados pré-existentes.

No sentido dicionarizado, intertextualidade é um substantivo feminino e tem como acepções: 1. Superposição de um texto literário a outro. 2. Influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida, e que gera a atualização do texto citado.

Teoricamente, o termo intertextualidade foi definido por Julia Kristeva, em 1969, para retomar o termo dialogismo usado por Bakhtin na década de 20. Segundo Fiorin (1999), a noção de dialogismo – escrita em que se lê o outro, o discurso do outro – remete a outra, explicitada por Kristeva (1969), ao sugerir que Bakhtin (2003), ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a ideia de intertextualidade. Dessa maneira, a intertextualidade pode ser compreendida como a

¹ Graduanda em Letras (UFOP). Possui interesse em estudar linhas pedagógicas, intertexto e interdiscurso. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

relação entre dois ou mais textos, sendo um processo constitutivo do texto, ou seja, os textos não surgem isoladamente, eles estabelecem relações dialógicas entre si. Para Charaudeau e Maingueneau (2012), a intertextualidade designa um conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto ou um conjunto de textos mantém com outros textos. A intertextualidade pode ser interna ou externa, sendo interna quando o autor menciona a si mesmo e externa quando o autor faz menção a outros autores. Fiorin e Savioli (2006) sintetizam os três conceitos de dialogismo presentes em Bakhtin: o primeiro refere-se ao dialogismo do enunciado, podendo ser convergente ou divergente. O segundo trata do dialogismo enquanto incorporação da voz do autor através do enunciado, sendo direto ou indireto. O terceiro trata da origem da constituição do sujeito e sua relação com o outro, considerando o contexto em que está inserido.

Intertextualidade é um conceito que transcende a simples citação textual, englobando a ideia de que todo texto se constrói a partir de outros textos preexistentes. Ele revela como os textos se entrelaçam, formando uma teia de referências culturais, literárias e discursivas que influenciam a produção e a interpretação de novos textos.

Uma ocorrência típica da intertextualidade pode ser observada no quadro *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci. A intertextualidade é construída pela releitura e remontagem dessa pintura por outras pessoas para fazer referência a temáticas diversas.

Do ponto de vista pedagógico, para a área do ensino e aprendizagem, a intertextualidade tem papel fundamental para fazer o aluno/leitor compreender elementos semânticos e formais, estabelecer as relações polifônicas entre os textos, além de referenciá-los. Dessa forma, nas mais diversas esferas, produzimos textos orais e escritos, os quais dialogam com outros textos. Sem a identificação dessas referências textuais, as sinapses não acontecem e o sentido pretendido pode não ser construído.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1979). p. 261-306.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação e tradução: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2012.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. *In*: BARROS, Diana L. P; FIORIN, José L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2006.
- KRISTEVA, J. **Semiotiké. Recherches pour une sémanalise**. Paris: Seuil, 1969.

INTERDISCURSO

Flávia de Castro Trindade¹

Verbetes associados: Intertexto. Dialogia.

Etimologicamente, o verbete interdiscurso vem do latim *inter* entre e *dialogus*, do grego *dialogos*, significando conversação e relacionado a *dialogesthai*, formado por *dia-*, através, + *legein*, falar, significando falar, conversar.

No sentido dicionarizado, interdiscursividade é substantivo feminino com acepções de 1. Relação entre discursos; na qual o sentido de um discurso é produzido, retomado ou complementado por outro. 2. [Linguística] Concepção que afirma haver relação de um discurso com o outro, sendo o sentido retomado pela comunicação ou pelas práticas sociais, que se efetivam entre sujeitos, em alguns casos, entre o autor e o leitor.

Teoricamente, o conceito de interdiscursividade consiste na relação que um discurso estabelece com outros discursos, considerando que, como os textos, os discursos não são homogêneos e nem fechados entre si. Os discursos vão além dos textos e os precedem, contemplando outros sistemas semióticos, como a dança, a música, o cinema, as artes plásticas, pois “o outro atravessa, perpassa, condiciona o discurso do eu” (Fiorin, 1999, p. 29). Para Bakhtin (2003), o discurso pressupõe o diálogo entre os sujeitos discursivos. Dessa forma, não há uma ideia totalmente nova em um discurso, mas, sim, uma repetição ideológica. Através

¹ Graduanda em Letras (UFOP). Possui interesse em estudar linhas pedagógicas, intertexto e interdiscurso. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

disso é possível inferir que o discurso é um ato que assume maleabilidade e flexibilidade, uma vez que atravessa lugares e tempos. Segundo Orlandi (1992), o interdiscurso refere-se ao conjunto dizível, histórica e linguisticamente definido.

Pedagogicamente, a interdiscursividade é de grande importância para a formação de leitores, para a compreensão das diversas vozes que compõem os textos trabalhados com função de ensinar e aprender. Além disso, a intertextualidade amplia o olhar do aluno para compreender as finalidades discursivas, os aspectos sociais, ideológicos e linguísticos, sendo também fonte de enriquecimento cultural dos sujeitos envolvidos nos objetivos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana L. P. ; FIORIN, José L. (Orgs.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, SP: Edusp, 1999.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

LEITURA

Letícia Marcela Vieira Machado¹

Verbetes associados: Escrita. Oralidade. Gênero Discursivo. Gênero Textual. Letramento Literário. Dialogia.

Etimologicamente a palavra Leitura deriva do latim *Lectura*", originalmente sobre a forma do verbo ler manifestada no latim como *legĕre*, + o sufixo *-ūra*.

No dicionário, leitura recebe acepções de 1. Ato ou efeito de ler. 2. Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura. Esse termo refere-se ao processo de decifração e compreensão de símbolos escritos ou impressos, permitindo a obtenção de informações e a construção de sentido a partir de textos. No dicionário, leitura (s.f.) ainda recebe as acepções de 3. Ato de ler, interpretar ou decifrar um texto. 4. Exercício intelectual de compreensão de um texto escrito. 5. Conjunto de conhecimentos adquiridos através dos livros. 4. Maneira de entender ou interpretar algo.

Teoricamente, a leitura é um processo cognitivo, social e cultural, no qual podemos compreender que tal ato é uma relação que se estabelece, no contexto, entre a palavra e o sujeito que lê. Tal encontro é capaz de modificar os conhecimentos de mundo do

¹ Licenciada em Letras Português (UFOP), mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP). Atua como professora de português na rede privada de Itabirito/MG. Possui pesquisa voltada para a oralidade, com foco em suas práticas de ensino. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

leitor e os sentidos propostos pelo autor para aquela leitura. Nesse contexto, Bakhtin (1997) nos fala que a leitura é uma interação entre texto, autor e leitor, uma vez que no processo de formação de sentido os conteúdos são fortalecidos por meio das ideias criadas a partir dessa interação. Na tentativa de refletir sobre a construção de sentidos do texto, Koch (2003) defende que o interlocutor não se limita a receber o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas ele age no sentido de reconstruir os propósitos de quem diz, isto é, reestruturar a intencionalidade do texto. Quando o leitor entra em contato com a obra, ele tenta a todo momento descobrir a finalidade do texto e a intenção do autor, e, ao definir as suas percepções, com seu conhecimento de mundo, o leitor estabelece a sua relação com a obra e com o seu criador.

Pedagogicamente, ao associar os fundamentos da dialogia ao contexto educacional, Antunes (2003) afirma que as leituras propostas para os alunos devem ser agradáveis e, para isso, os professores têm disponíveis romances, contos, poemas e outras obras para despertar o interesse com temas presentes na realidade das crianças e adolescentes. Além disso, a leitura deve ser trabalhada na sala de aula utilizando-se todo o conteúdo presente nela, a partir de diálogos com os alunos acerca de suas interpretações sobre a leitura e não somente com o objetivo de análise sintática e ortográfica. Se, para Paulo Freire (1989), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, é essencial que nos utilizemos de textos que dialoguem com a realidade sociocultural do aluno, de forma que ele também reconheça, na escola, o sentido da prática social vivida lá fora, valorizando o conhecimento que ele carrega consigo e ampliando aquele selecionado pela escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KOCH, I.; GRUNFELD, V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LETRAMENTO(S)

Leaci Vieira Onofre¹
Ruan de Castro Silva²

Verbetes associados: Práticas de leitura. Uso Social da Língua. Práticas de Letramentos. Eventos de Letramentos.

Etimologicamente, segundo Cazden et al. (2021), letramento deriva da palavra inglesa literacy, que vem do latim litera, que significa letra, mais o sufixo -cy que indica qualidade, condição, estado, fato de ser.

No sentido dicionarizado, letramento é 1. O processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; e alfabetização, 1. O nível de letramento dos alunos. 2. Ação ou efeito de escrever; escrita.

Teoricamente, temos adotado o termo letramentoS, no plural, pois saberes de linguagem são muitos e diversos, das letras e das linguagens, do papel e da tela, do código e dos sentidos. Duas potentes brasileiras contribuem para o entendimento de

¹ Licenciada em Pedagogia (UFES/2006) e em Letras – português e espanhol (UNIMES/2013). Especialista em Supervisão/Orientação Educacional (FIJ 2007) e em Alfabetização (FASE/2011). Especialista em Tecnologias Educacionais, pelo IFES (2017). Mestra em Letras: Estudos da Linguagem, (POSLETRAS/UFOP/2023). Atuou durante doze anos como professora-pesquisadora, regente de classe na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU/ES. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

² Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

letramentos com uma amplitude social e transformadora: Kleiman (1995, p. 11), para quem o letramento “é um conjunto de práticas sociais [de linguagem], cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”; e Soares (2005, p. 120), que preconiza que o letramento é “um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que dado grupo humano esteja inserido”.

Nessa direção, Soares ressalta o ensinar com método, que caracteriza o Alfalettar, como a bússola pela qual “devemos nos orientar com objetivos diferentes por diagnósticos permanentes e periódicos como características da atuação das/dos professoras (es) em sala de aula” (2020, p. 311). Se as turmas são heterogêneas, o diagnóstico nos permitirá conhecer os saberes, as necessidades e dificuldades individuais de cada educando, e nos fornecerá informações ao longo do processo de ensino aprendizagem as quais nos servirão de orientação para elaborar as propostas de atividades ou de necessidade de intervenção que contemplem a todos na sua necessidade individual para avançar na consolidação dos direitos de aprendizagem de todos os sujeitos, estabelecidos em cada nível de ensino.

Do ponto de vista *pedagógico*, os letramentos precisam ser a base do ensino brasileiro, desde o Alfalettar (Soares, 2020) na Educação Infantil aos letramentos múltiplos e complexos no ensino médio, no nível superior e além. Porém, para isso, formadores de professores e professores precisam lidar com as várias coerções em seu trabalho e, principalmente, ter paciência, sabedoria, criticidade e muita esperança. Ensinar e aprender letrando é, num mundo ultra digital e complexo, preparar cidadãos para o exercício de seus deveres e direitos. Um exemplo de letramento, dito legitimado, acontece quando um cidadão busca por emprego e, para isso, prepara-se ao máximo, refletindo sobre a linguagem a ser usada, sua roupa/aparência, como é o local onde pretende trabalhar, quais os seus pontos fortes e os a serem melhorados... Já um letramento não legitimado pode ser exemplificando quando uma cidadã

analfabeta que vai a algum banco sacar seu Bolsa Família garantido pelo Governo Federal e, para isso, necessita entender como aquele local financeiro funciona, como a máquina com a qual ela lidará vai solicitar os dados e lhe permitir fazer o saque. Nessa lógica, o abismo entre as teorias, os conteúdos vistos nas disciplinas escolares e as práticas de linguagem no mundo real é enorme, uma vez que o sistema cobra uma escola monótona e regrada e o mundo exige saberes para a resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo. Contexto, 2020.

LÍNGUA

Viviane Raposo Pimenta¹
Eduarda Teixeira Oliveira²

Verbetes associados: Linguagem. Fala. Comunicação. Interação. Dialogia.

Etimologicamente, a palavra língua provém do latim *lingue*, que se refere tanto ao órgão muscular na boca quanto ao sistema de comunicação verbal utilizado por uma comunidade humana.

Nos dicionários, a língua é definida como 1. Um sistema de sinais vocais, gestuais ou gráficos usados para a comunicação. 2. O conjunto das palavras e regras gramaticais próprias de uma comunidade de falantes. (Michaelis, 2015; Ferreira, 2016; Houaiss; Villar, 2001)

Teoricamente, a língua é uma das manifestações da linguagem. Para Ferdinand de Saussure (2006), trata-se de um sistema de signos arbitrários, estruturado socialmente, no qual

¹ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

² Graduanda curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto, atualmente no sétimo período do curso. Faz parte do projeto com a FAPEMIG “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais” e do projeto de extensão Centro de Línguas e Culturas (CLIC). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

significante (forma sonora/gráfica) e significado (conceito) se associam. A língua é um código compartilhado, estável o suficiente para permitir comunicação entre membros de uma comunidade. Já Mikhail Bakhtin (1997) desloca o foco do estruturalismo, afirmando que a língua não é apenas estrutura, mas um meio dinâmico e dialógico no qual se concretizam os enunciados carregados de valores ideológicos. Nas perspectivas discursivas (Foucault, 2008; 2014; Pêcheux, 2009), a língua é vista como campo de disputa de sentidos, atravessada por relações de poder e ideologia.

Do ponto de vista pedagógico, os postulados de Bakhtin estão em consonância com os de Vygotsky (2005) e Paulo Freire (1968; 1987), pois consideram a língua como ferramenta social fundamental. Os autores defendem a importância do diálogo e da interação no processo educativo. Para Vygotsky (2005), o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, e a aprendizagem ocorre através da interação social. Paulo Freire (1968) ressalta o potencial emancipador da linguagem, quando usada no diálogo e na construção coletiva de conhecimento.

Na prática educacional, a língua se concretiza em interações em sala de aula: professores e alunos negociam sentidos, constroem saberes, expressam posições e críticas. A maneira como se mobiliza a língua pode reproduzir ou romper com relações de opressão. Cada enunciado contribui para a formação das identidades e dos vínculos sociais, reforçando a importância de vê-la como fenômeno vivo, dinâmico e ideológico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Curitiba: Positivo, 2016.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LINGUAGEM

Viviane Raposo Pimenta¹

Verbetes associados: Língua. Fala. Interação. Dialogia. Comunicação Humana.

*Etimologicamente, o termo linguagem deriva do latim *linge*, acrescido do sufixo -agem, que indica ação ou resultado. Assim, significa o uso ou exercício da língua como meio de comunicação.*

No dicionário, tradicionalmente, linguagem (s.f.) é definida como 1. O conjunto de sinais e símbolos, verbais e não verbais, que permitem a comunicação entre os indivíduos, incluindo a linguagem verbal, corporal, visual, entre outras. 2. Capacidade de expressar pensamentos e sentimentos por meio de uma língua. 3. Qualquer sistema organizado de sinais que serve de meio de comunicação. 4. Modo de expressão peculiar de um indivíduo, grupo ou estilo artístico. 5. Ferramenta fundamental para a interação social, cultural e cognitiva. (Michaelis, 2015; Ferreira, 2016; Houaiss; Villar, 2001)

*Do ponto de vista teórico, Ferdinand de Saussure (2006) apresenta três conceitos-chave: língua (*langue*), fala (*parole*) e linguagem (*langage*). *Langue* (Língua), para o autor, é um sistema social, coletivo e abstrato de sinais e regras compartilhado por uma*

¹ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

comunidade de falantes. A língua é um código que todos os membros de uma comunidade linguística conhecem e utilizam para produzir e entender enunciados. Saussure entende que a comunicação acontece por meio da estrutura subjacente, composta por regras gramaticais e lexicais. *Parole* (Fala), por outro lado, é a realização concreta e individual da língua, referindo-se ao uso particular da língua por um falante em um momento específico. Logo, trata-se da manifestação prática e variada do sistema linguístico, englobando as escolhas individuais de palavras, frases e entonações. *Langage* (Linguagem), segundo o autor, é a capacidade humana geral de produzir e compreender signos linguísticos. Ela abrange tanto a língua (o sistema) quanto a fala (a realização concreta). Logo, a linguagem é um fenômeno mais amplo, incluindo a faculdade humana de comunicação e a habilidade de usar sistemas de signos para expressar pensamentos e ideias. Saussure propõe que a Linguística se ocupe principalmente da língua (*langue*), por ser um objeto de estudo mais estável e passível de análise científica.

Na perspectiva discursiva bakhtiniana, linguagem é compreendida como um sistema de signos que serve para a comunicação e a expressão de ideias, emoções, desejos e ações entre os seres humanos. Esse sistema de signos pode ser verbal (falado ou escrito) ou não verbal (gestos, expressões faciais, linguagem corporal). Linguagem não se refere apenas a um meio de comunicação, trata-se de um fenômeno social e cultural. Segundo Bakhtin (2003), linguagem é essencialmente dialógica, constituída pela interação entre vozes em contextos sociais e históricos. Cada enunciado é resposta a outros, impregnado de valores e ideologias. Linguagem é, assim, prática social e cultural, que articula sentidos, identidades e posições. Nesse sentido, a linguagem é compreendida como um processo dinâmico de interação entre os sujeitos, em que o significado é construído coletivamente.

Esse conceito é particularmente relevante para a compreensão da linguagem em contextos educacionais, em que a interação entre os participantes dos processos de ensino e de

aprendizagem é fundamental. A linguagem também possui uma dimensão metalinguística, quando usada para falar sobre a própria linguagem. Essa capacidade é fundamental para a reflexão sobre o uso da linguagem, a aprendizagem de novas línguas e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Assim, pedagogicamente, a linguagem é vista como instrumento central do ensino, não apenas como meio de transmissão de conteúdos, mas como espaço de produção de sentidos, negociação de saberes e construção de subjetividades (Vygotsky, 2005; Freire, 1968).

Na prática educacional, a linguagem aparece em múltiplas formas: oral, escrita, visual, digital, multimodal. Ela é o principal recurso de mediação pedagógica e, ao mesmo tempo, espaço de disputa de sentidos – podendo incluir ou excluir alunos, legitimar ou questionar vozes. Reconhecer a diversidade de linguagens (verbal, corporal, digital, artística) é essencial para práticas educativas mais inclusivas e críticas. A competência linguística dos alunos pode influenciar seu desempenho acadêmico e sua integração social. Nesse sentido, é importante que os professores sejam sensíveis às variações linguísticas e culturais dos alunos e promovam práticas que valorizem a diversidade linguística.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Curitiba: Positivo, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MICHAELIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LINGUÍSTICA

João Gabriel Simião¹

Verbetes associados: Linguagem. Língua. Estudos Linguísticos.

*Etimologicamente, a palavra linguística vem do francês *linguistique*.*

No sentido dicionarizado, significa 1. Ciência que tem por objeto a linguagem humana em seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico. 2. As línguas consideradas como estrutura. 3. Origem, desenvolvimento e evolução das línguas. 4. Divisões das línguas em grupos, por tipo de estrutura ou em famílias, segundo critérios tipológicos ou genéticos.

Do ponto de vista teórico, a Linguística é uma área de estudo que se concentra na compreensão da linguagem humana. Antigamente, a linguagem estava entrelaçada a disciplinas como História, Psicologia, Filologia e Literatura, mas ao longo do século XX a Linguística tornou-se uma disciplina independente. Ela se expandiu para incluir diferentes abordagens, conhecidas como funcionalistas, que não se limitam a analisar apenas a estrutura da língua. Em vez disso, essas abordagens passaram a considerar como a linguagem funciona em contextos reais e situações de uso. A Linguística estabeleceu-se como uma ciência graças aos trabalhos de Ferdinand de Saussure e seus alunos, que publicaram o "Curso de Linguística Geral" em 1916. Essa obra foi fundamental para o desenvolvimento da Linguística como uma ciência. A abordagem

¹ Licenciando em Letras Português (UFOP). Atualmente é bolsista de iniciação científica com pesquisa voltada para alfabetização e letramento de estudantes do Ensino Fundamental 2. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

científica da Linguística envolve observação, formulação de hipóteses e análise sistemática dos fenômenos linguísticos. Saussure destacou a importância da língua como um sistema de convenções sociais essenciais para a comunicação e a diferenciou da fala, que é a expressão individual usando a língua. Essa distinção levou ao surgimento de duas vertentes na Linguística, uma centrada na língua e outra na fala.

Cinquenta anos depois, Noam Chomsky (1957) introduziu uma nova abordagem nos estudos linguísticos, definindo a linguagem como um conjunto de sentenças construídas a partir de elementos limitados, abrangendo todas as línguas naturais, tanto na forma oral quanto na escrita.

A Linguística é uma ciência que se dedica ao estudo da linguagem verbal humana e faz parte da Semiologia, de acordo com Saussure, ou Semiótica, segundo Peirce (1996), que abrange todos os sistemas de sinais. Ela se diferencia do estudo tradicional da gramática, pois busca descrever e explicar fenômenos linguísticos sem julgamentos morais ou estéticos. Os linguistas buscam compreender o funcionamento da linguagem observando como as pessoas falam em comunidades, com a escrita sendo considerada secundária. Essa disciplina possui duas áreas distintas: a Linguística Geral, que fornece conceitos e modelos para a análise das línguas, e a Linguística Descritiva, que oferece dados para confirmar ou questionar as teorias propostas pela Linguística Geral. Além disso, a Linguística interage com outras disciplinas, gerando áreas interdisciplinares, como a Etnolinguística (que explora a relação entre língua e cultura), a sociolinguística (que estuda a interação entre língua e sociedade) e a psicolinguística (que se concentra na aquisição da linguagem e na aprendizagem de uma segunda língua).

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

PEIRCE, C. S. 2. ed. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral**. São Paulo:
Cultrix/Edusp, 1971.

MÉTIER DOCENTE

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Viviane Raposo Pimenta²

Verbetes associados: Trabalho Docente. Práticas Docentes. Formação Docente. Gêneros do Discurso Profissional.

*Etimologicamente, o vocábulo *métier* provém do francês *métier* e significa profissão ou ocupação. “Docente” origina-se do latim *docens,-entis*, participio presente do verbo *docere*, que significa ensinar. Juntos, esses termos indicam a profissão ou prática de ensinar, especialmente nos contextos acadêmico e educacional.*

*No dicionário, não aparece o termo composto, no entanto, separadamente, *métier* significa 1. Ofício. 2. Profissão, ocupação ou área que compreende o trabalho de uma pessoa. Já o termo docente refere-se 1. Ao profissional do ensino e da aprendizagem. 2. Responsável pelo ensino de.*

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

² Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

Conceitualmente, métier é entendido como tudo aquilo que compreende o trabalho de uma pessoa, abrangendo, no real da atividade profissional, todos os saberes, práticas e experiências necessários ao exercício de uma função. Por isso, vincula-se diretamente à identidade, à realização e ao reconhecimento profissional. Corriqueiramente, ouvimos falar em *métier* do médico, do jornalista, do cozinheiro, do engenheiro... ou “isso não faz parte do meu *métier*...”. O esforço do nosso trabalho é no sentido de descrever e analisar o *métier* da profissão docente. Considerando o *métier* docente um ofício perpassado pela linguagem, que se realiza por meio dela, foram identificados cinco tipos de atividades constitutivas do *métier* docente: ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação continuada. Para a realização dessas atividades, são mobilizados inúmeros gêneros do discurso profissional que cumprem funções discursivas de planejamento, documentação, avaliação, ensino/aprendizagem e comunicação interpessoal (Brasileiro; Pimenta, 2023).

Nesse contexto, algumas discussões têm sido deflagradas sobre as condições de trabalho do professor, vindo ao encontro daquilo que defendemos em nossa pesquisa sobre o *métier* docente: sendo tal trabalho realizado na, pela e com a linguagem e estando ele pulverizado em vários campos de atividades, que vão muito além dos processos de ensinar, o fazer docente é muito invisível à maior parte da sociedade. Não sendo visto, não é valorizado.

Do ponto de vista pedagógico, na formação do professor, é urgente que sejam atribuídos tempo e espaços curriculares para apropriação e reflexão acerca desses gêneros do discurso profissional docente, que, afinal, são o próprio trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do *métier* docente e proposta de didatização de um gênero oral. **Revista Entreletras**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2023. DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p6-23. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397>. Acesso em: 31 jul. 2024.

MULTILETRAMENTOS

Ruan de Castro Silva¹

Verbetes associados: Gênero do Discurso. Letramentos. Linguística Aplicada. Ensino de Língua como Prática Social. Formação Docente.

Para melhor compreensão deste verbete, é recomendada a leitura dos verbetes Letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos.

Etimologicamente, a palavra multiletramentos é formada pelo prefixo mult(i) - do latim *multus*, correspondente a abundante, numeroso, em grande quantidade - e a palavra letramento, que deriva da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *litera*, que significa letra, mais o sufixo *-cy* que indica qualidade, condição, estado, fato de ser.

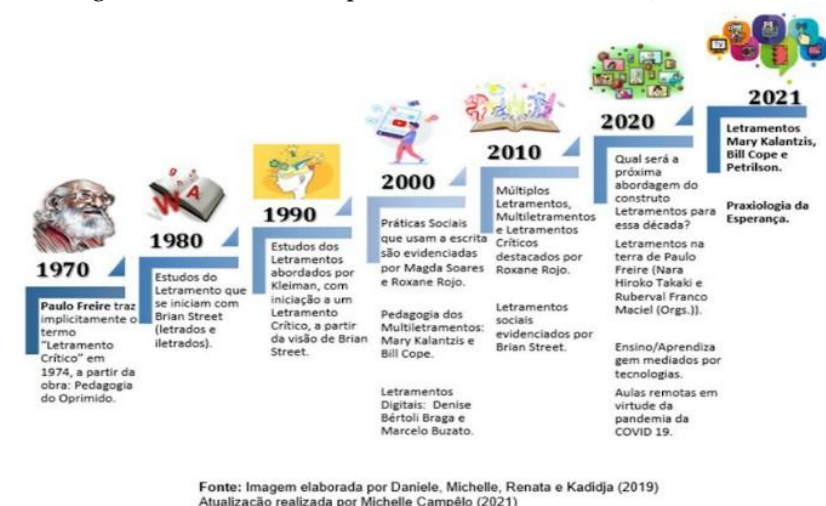
No sentido dicionarizado, significa 1. Conceito que surgiu no campo da Educação e está relacionado à capacidade de ler e escrever em diferentes linguagens e mídias. 2. Conjunto de estratégias pedagógicas de alfabetização, que não precisam necessariamente seguir os moldes da gramática normativa.

Teoricamente, os multiletramentos apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade. Em paralelo, mais

¹ Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

recentemente, tem se discutido sobre o fato de que os letramentos não veem a língua de forma generalizada, mas nas suas pluralidades, daí também a *multis* –multiletramentos e *multimodalidades* (Silva; Morgan; Monte-Mor, 2022). Segundo Cazden *et al.*(2021), as ideias que o Grupo Nova Londres (1994) defendia no final do século XX já eram pautadas e praticadas no Brasil por Paulo Freire desde a década de 80, quando este defendia o reconhecimento e o respeito à identidade cultural. (Freire, 1996).

Figura 1 - Linha do tempo da evolução dos multi(letramentos)



Fonte: Imagem elaborada por Daniele, Michelle, Renata e Kadidja (2019) e atualizada por Michelle Campêlo (2021)

Do ponto de vista pedagógico, Rojo (2013) diz que os problemas de gestão impedem os multiletramentos de chegarem às escolas efetivamente, além de a BNCC não “ganhar corpo sem escolas equipadas” e de dificuldades em estabelecer diálogo dentro das escolas para os projetos interdisciplinares. No chão das escolas, cabe aos professores tentarem enxergar as modalidades de linguagens com as quais seus alunos têm mais proximidade, assim como as culturas em que estão inseridos e de que fazem parte, tendo o objetivo de clara, didática e criticamente, transformar suas

aulas e a de colegas de profissão em verdadeiros experimentos sociais que impactem não só o ensino e a aprendizagem das e dos estudantes, mas também a comunidade. Como exemplo, um projeto relacionado ao meio-ambiente ou às olimpíadas de Paris 2024 concretizaria a transdisciplinaridade e jogaria luz sobre importantíssimas questões mundiais de hoje em dia. O ensino de língua poderia mobilizar diversos gêneros (como cartazes, panfletos, vídeos no *Youtube*, *reels* no *Instagram*, grupos no *WhatsApp*, entrevistas, debates, músicas, danças, teatro...) e, assim, desenvolver leitura, escrita e oralidade, perpassando por incontornáveis conteúdos gramaticais e lexicais, sempre adequando tudo à série e à idade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- CAMPÊLO, M. Evolução diacrônica do Construto letramentos. **Caletroscópio** - ISSN 2318-4574 - Volume 9, 2021. Disponível em: <https://share.google/images/fUEMr34QOpceLsIr3>. Acesso em: 27 ago.2025.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo (Orgs.). Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021, p. 109-110.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola. 2013.
- SILVA, K. A.; MORGAN, B.; MONTE-MOR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 254–260, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.br/index.php/abralin/article/view/2146> . Acesso em: 27 ago. 2025.

MULTIMODALIDADE

Ruan de Castro Silva¹

Verbetes associados: Texto. Discurso. Gênero do Discurso. Multiletramentos.

Etimologicamente, multimodalidade deriva multimodal+i+dade, e é formada pelo prefixo mult(i) - do latim *multus*, correspondente a abundante, numeroso, em grande quantidade e modo, “meio”.

No sentido dicionarizado, multimodalidade significa 1. Linguística. Os vários modos de significar. 2. Próprios dos enunciados linguísticos.

Em teoria, multimodalidade é a combinação e integração de diferentes modos semióticos em um único texto ou contexto comunicativo. Esses modos semióticos incluem o texto escrito ou falado, e também imagens, sons, gestos, cores, *layout* visual, entre outros elementos que contribuem para a construção de significado. Em outras palavras, a multimodalidade reconhece que a comunicação eficaz não se limita apenas ao uso da linguagem verbal, mas incorpora múltiplas formas de expressão que trabalham juntas para produzir significados complexos e completos.

Sobre multimodalidade, Ana Elisa Ribeiro (2016, p. 26) pontua que “o jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo. Talvez, nunca se tenha escrito tanto” e, ainda mais

¹ Mestre em Letras: estudos da Linguagem, Posletras/Ufop. Licenciado em Português, Fale/UFGM. Auxilia a saúde pública de sua cidade natal, Carmo da Mata (MG). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

diretamente, a autora chama atenção para que “não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é: criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo”. Para a autora, o que de fato “importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados” (Ribeiro, 2016, p. 119).

Do ponto de vista pedagógico, a multimodalidade mostra-se incontornável em ambientes ultra digitais repletos de gestos, sons, cores, palavras etc. É muito importante, portanto, destacar que os formadores de professores e os professores precisam estar atentos às diversas linguagens, semioses múltiplas e, claro, às suas consequências semânticas, pragmáticas, sociais, culturais, políticas e pedagógicas. Em uma aula de análise multimodal de uma propaganda política, por exemplo, em um ano de eleição municipal, como as de 2024, o professor consegue abordar, de modo crítico, conteúdos interdisciplinares e recursos diversos, trazendo à tona, por exemplo, o que incide sobre a escolha da cor da gravata daquele candidato, o seu modo de falar, as expressões corporais, os gestos, os argumentos utilizados, as escolhas de som e imagem etc.

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ORALIDADE

Letícia Marcela Vieira Machado¹

Verbetes associados: Escrita. Leitura. Discurso Oral. Oratória.

Etimologicamente, oralidade vem do oral + idade, como *fr orality*, que provém do latim *oralis*, significando relativo à boca ou falado.

Esse termo refere-se ao modo de transmissão de informações, histórias, conhecimentos e tradições através da fala, sem o auxílio de textos escritos.

No sentido dicionarizado, significa 1. Qualidade ou condição do que é oral. 2. Parte oral de um discurso. 3. Parte oral ou uso falado de uma língua.

Do ponto de vista teórico, Castilho (2011) afirma que a enunciação é uma somatória de situações que envolvem o locutor, o interlocutor, o assunto, o código linguístico, o canal utilizado e a mensagem para a produção de linguagem. Nesse sentido, as atividades da linguagem e os atos de fala tornam-se mais nítidos quando consideramos as condições de produção da linguagem. Isso porque a língua falada está completamente relacionada à identidade de seus falantes e se modifica de acordo com a região e o contexto em que esses falantes se encontram. Essa heterogeneidade encontrada na fala é conhecida como variação linguística. Ao produzirmos uma conversação, todo o processo de

¹ Licenciada em Letras Português (UFOP), mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP). Atua como professora de português na rede privada de Itabirito/MG. Possui pesquisa voltada para a oralidade, com foco em suas práticas de ensino. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

criação linguística está sendo formado naquele mesmo instante e, por isso, a reflexão sobre a linguagem oral é muito rica, uma vez que a fala é um processo simples, espontâneo – que pode conter gestos e fisionomias – e único de cada interação social. Por esse motivo, não se pode criar uma confusão igualando a língua falada e a língua escrita, porque são dois meios de comunicação distintos. A escrita é uma adaptação da oralidade e apresenta um sistema mais rígido quanto às normas presentes na gramática e tem uma estrutura única para todos os falantes de uma língua. Em contrapartida, a linguagem oral, como já mencionado, apresenta toda uma diversidade em seus modos de comunicação.

O termo oralidade é fulcral para se entender a forma como as culturas tradicionais preservam e transmitem conhecimento, segundo Ong (1982). Ong, em sua obra "*Orality and Literacy*" (1982), argumenta que a oralidade primária – a cultura sem nenhuma influência da escrita – molda a consciência humana de maneira distinta com características específicas, envolvendo, além do conteúdo verbal, toda uma performance, inserida em um contexto específico de interação.

Do ponto de vista pedagógico, apesar de o aluno ter conhecimentos sobre a sua língua materna, isso não significa que ele apresente domínio dos gêneros orais sem ser ensinado. Por isso, é muito importante que o professor desenvolva atividades sobre o ensino da oralidade. Magalhães e Carvalho (2014) afirmam que uma das maneiras de desenvolver o ensino da oralidade é utilizar os gêneros orais da esfera pública em atividades nas quais fala e escrita sejam observadas na heterogeneidade constitutiva da língua. Algumas das atividades propostas por elas são a criação de dinâmicas que envolvam músicas locais, receitas culinárias, brincadeiras de roda e outros, para que os alunos possam compreender a importância da língua falada nos diversos meios culturais brasileiros. Assim, ao desenvolvermos técnicas em que o ensino da oralidade fique em evidência em suas vastas formas de propagação, combateremos os preconceitos que rodeiam a

linguagem e formaremos sujeitos com pensamentos autônomos e mais seguros de si e do seu discurso.

No ambiente escolar, a oralidade também tem um papel fundamental. Práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, como debates, apresentações, leituras em voz alta e narrativas orais, contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais dos alunos. A integração da oralidade e da escrita ao processo educacional promove um aprendizado que valoriza tanto a tradição escrita quanto as práticas orais.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2011.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. de A. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.

ONG, W. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. Routledge, Methuen, 1982. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203328064>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Rosemary Cândido Coelho²

Verbetes associados: Pedagogia. Aprendizagem Baseada em Projetos. Metodologias Ativas. Práticas Sociais. Aprendizagem Significativa.

Etimologicamente, a palavra pedagogia tem origem no termo grego *paidagogía*. *Paidos*- tem significado de filho ou criança e *agein*- significa orientar ou conduzir, ou seja, pedagogia significa acompanhar um indivíduo. Já a palavra *projeto* vem do latim com referência em *proiectus*-. O prefixo *pro*- para refletir a ideia de futuro, para a frente, e o particípio *iācere*-, com respeito a *iactus*-, por lançar. Assim, projeto tem relação a como se planeja um objetivo específico, visando adiante.

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Dedica-se a estudos sobre métodos científicos, letramento acadêmico, didática, interação na sala de aula, *métier* e formação docente. É autora de A emoção na sala de aula, Como escrever textos acadêmicos e científicos e de outras publicações. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN), coordenou o Centro de Extensão de Mariana (2020-2022), é líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), coordenou o PIBID Linguagens (2020-2022). Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

² Licenciada em Português/Inglês (UEMG/2014). Mestre em Estudos da linguagem (UFOP/2023). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP. Professora na Rede Municipal de Contagem.

No sentido dicionarizado, Pedagogia é substantivo feminino que significa 1. Ciência que trata da educação dos jovens, que estuda os problemas relacionados com o seu desenvolvimento como um todo; 2. Conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar. Projeto significa 1. Plano, planejamento que se faz com a intenção de realizar ou desenvolver alguma coisa: projeto de lei; 2. Esquema; noção inicial, escrita e detalhada, do que se pretende desenvolver; aquilo que se pretende realizar, de acordo com esse esquema.

Como objeto de pesquisa, a expressão pedagogia de projetos recebe várias denominações (projeto pedagógico, projeto de trabalho, pedagogia por projetos ou, simplesmente, projeto...) e diz respeito a uma estratégia educativa de ensinar e aprender usando temas e problemas significativos para professores e alunos (Jolibert, 2009; Hernandez, 1988; Dewey, 1979). Isso significa que os objetos de ensino devem ser contextualizados na realidade sociocultural dos alunos, levando-os a vivenciar processos de ensino e aprendizagem como prática social, preferencialmente, de modo interdisciplinar e com tempos e espaços flexíveis, a depender do problema a ser investigado.

No contexto educacional, o trabalho com o projeto pedagógico deve acontecer por meio de uma organização curricular em que os alunos sejam instigados a explorar a realidade. A exploração da realidade tem por objetivo educar por meio de experiências através das quais o aluno protagoniza os processos de ensino e de aprendizagem e o professor atua como um mediador que faz as intervenções necessárias nesses processos. Nessa metodologia, o aluno tem a oportunidade de, a partir de uma pergunta geradora e da produção de um planejamento, aprender, levantar dúvidas, pesquisar, interagir com sujeitos diversos e vivenciar situações que instigam novas buscas, descobertas e construção de saberes. Ao trabalhar um problema real de falta d'água em um bairro, por exemplo, os professores de língua materna, História, Geografia, Ética, Sociologia e outras áreas de conhecimento podem articular objetivos específicos de aprendizagem e atividades,

comprometidos com os conteúdos programáticos de suas disciplinas, todos eles direcionados à compreensão do problema da falta d'água, que é uma situação socioculturalmente situada e potencialmente geradora de saberes significativos para os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOLIBERT, J. A pedagogia por projetos como alavanca para as aprendizagens. In: Micotti, M. C. de Oliveira. (Org.) **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 16-32.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

*Fernanda de Araújo Pinheiro*¹

Verbetes associados: Letramentos. Multiletramentos.

Etimologicamente, a palavra pedagogia é de origem grega e provém dos termos *paidós* que significa criança e *agein* que pode ser entendido como conduzir ou guiar. A palavra, então, carrega o conceito de guiar uma criança.

No sentido dicionarizado, significa 1. Ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino. 2. Reunião das práticas e métodos que garantem a adequação entre o conteúdo didático e as pessoas que se utilizaram dele. 3. Ciência responsável pela educação e pelo direcionamento de crianças e adolescentes com problemas de adaptação escolar; processo de tratamento das crianças ou adolescentes que apresentam problemas e dificuldades escolares. 4. O ofício do professor ou de quem trabalha com ensino.

No campo teórico, Rojo (2019) afirma que a Pedagogia dos Multiletramentos é um movimento que surgiu a partir de uma reunião do Grupo Nova Londres (*New London Group*) -GNL - em 1994, nos Estados Unidos. O grupo era composto por diversos pesquisadores na área de educação linguística, como: Courtney

¹ Graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É mestranda da Linha 3 de pesquisa em Estudos da Linguagem, na mesma universidade. Realiza pesquisa na área de multiletramentos e práticas pedagógicas em Língua Portuguesa. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do GNL elaboraram um manifesto publicado em 1996 chamado de “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures.*” Observando o avanço tecnológico nos Estados Unidos, propiciado pela evolução das então novas ferramentas digitais, como os computadores pessoais, a rede mundial de informação a *World Wide Web* (WWW) e a multiplicidade de culturas em um mundo cada vez mais globalizado, os pesquisadores do GNL sinalizaram, no manifesto, uma pedagogia dividida em 4 movimentos. São eles: i) *situed practice* (prática situada) – imersão em experiências e discursos dos alunos em sala de aula; ii) *overt instruction* (instrução explícita) – entendimento sistemático e analítico de conteúdos / descrição e interpretação de diferentes modos de significação; iv) *critical framing* (enquadramento crítico) – interpretação dos significados de acordo com o contexto sociocultural; v) *transformed practice* (prática transformada) – apropriação dos significados e sua (re)utilização em novos contextos (Silva, 2016).

De acordo com Rojo (2013), a palavra *design*, contida no título do manifesto do GNL, refere-se à construção de sentido, numa esfera de multimodalidades e multiculturas. Para o Grupo Nova Londres, o *design* é dividido em 3 categorias: São elas: *available designs* (*designs* disponíveis) – reconhecimento da realidade que está ao redor e de suas práticas; *designing* – análise e interpretação dos *designs* disponíveis e de seus produtos; *redesigning* – processo de ressignificação do *design* de acordo com o contexto em que ele está inserido.

Em 2006, os principais pesquisadores do Grupo Nova Londres, Bill Cope e Mary Kalantzis, atualizaram os quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, citados anteriormente. Kalantzis chama os quatro conceitos de processos de conhecimento. São eles: experienciar (valoriza os conhecimentos obtidos pelos alunos fora da sala de aula); conceituar (fomenta os pilares de uma disciplina escolar, com os conceitos principais do

assunto a ser tratado); analisar / *critical framing* (visão crítica sobre a causa e o efeito dos fenômenos tratados em sala de aula); aplicar / *transformed practice* (aplica os conceitos de maneira apropriada, criativa e local).

Em uma perspectiva pedagógica, aplicando os elementos de *design*, o professor pode fomentar sua própria prática em sala de aula. Os *designs* disponíveis encontram-se nos tipos diferentes de gramáticas, como as gramáticas das línguas, as gramáticas semióticas (cinema, fotografia, gestos) e discursos sociais como de uma instituição social ou os discursos políticos. O *designing* seria a forma como os envolvidos na prática do ensino (alunos e professores) compreendem como os textos variados estão sendo propostos em sala de aula. Quando os alunos aderem à proposta, eles podem obter autonomia para atribuir os próprios sentidos ao que está sendo ensinado. O *redesigning*, por sua vez, seria o desdobramento dessa transformação feita pelos alunos e a adição de novos sentidos e entendimentos sobre o que está sendo ensinado pelos professores. Esse é o momento em que eles podem recriar o que foi ensinado de maneira a contemplar a realidade e o contexto em que vivem.

A Pedagogia dos Multiletramentos, portanto, pode ser um suporte necessário para as práticas educacionais dos docentes de Língua Portuguesa visto que o conteúdo das aulas lida, diretamente, com as vivências locais e cotidianas dos alunos, no ambiente interno e externo à sala de aula. Essa prática pedagógica busca adequar os conteúdos e conceitos do currículo antigo à realidade hiper tecnológica, multimodal e globalizada do século XXI.

REFERÊNCIAS

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 1996. p. 60-92.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TIC. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, R; MOURA, E (org). **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

PEDAGOGIA LIBERAL

Flávia de Castro Trindade¹

Verbetes associados: Pedagogia. Pedagogia Tradicional. Pedagogia Progressista.

Etimologicamente, pedagogia deriva do grego antigo *paidagōgia*, composto por *paidós* (criança) e *agogé* (condução, guia), indicando originalmente a arte ou a ciência de educar crianças. O termo liberal vem do latim, *liberare* e significa liberdade, libertário e libertino.

No sentido dicionarizado, pedagogia é 1. Ciência da educação. 2. Método de ensinar. E liberal significa: 1. Pessoa de ideias liberais, favoráveis à liberdade individual. 2. Partidário de ideias contrárias às melhorias sociais. Literalmente, o termo dicionarizado remete a método de ensinar primando pela liberdade individual.

Do ponto de vista teórico, a pedagogia liberal aponta que a escola deve preparar os alunos para atender às demandas da sociedade de acordo com as aptidões individuais deles. Dessa forma, a escola cumpre o papel de formar alunos e os alocar para cumprir funções de acordo com as necessidades da sociedade capitalista. A pedagogia liberal desconsidera as desigualdades sociais e, quanto à aprendizagem, consiste em repassar o conhecimento. No entanto, a pedagogia liberal apresenta uma evolução com a participação do educando no processo de

¹ Graduanda em Letras (UFOP). Possui interesse em estudar linhas pedagógicas, intertexto e interdiscurso. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

aprendizagem, sendo dividida em tendência "tradicional", "renovada progressista", "renovada não diretiva" e "tecnicista".

A *pedagogia liberal tradicional* origina-se na Idade Média. Nesse período, os conteúdos eram inquestionáveis relacionados à fé católica, o professor ocupava papel de autoridade e cabia ao aluno absorver e memorizar o conhecimento, que valia como verdade absoluta. Já a *pedagogia renovada progressista* considera a teoria do construtivismo de Piaget e para essa tendência a escola é como um agente vivo, os alunos aprendem através de métodos de situações-problema, sendo essas um meio para aprenderem quais são os problemas da sociedade.

Para a *tendência pedagógica liberal renovada não-diretiva*, o conhecimento está ligado a aprender o que está presente ao seu redor, considerando a reconstrução do conhecimento já existente. Além disso, prioriza problemas psicológicos dos alunos em detrimento dos problemas pedagógicos.

A *tendência pedagógica liberal tecnicista*, por sua vez, tem caráter objetivo, analítico e direcionado para o mercado de trabalho, e, segundo essa teoria, o aluno é apenas um ser em que se deposita conhecimentos que não são processados. Saviani (2010) ressalta que, com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, Autores Associados, 2010.

PEDAGOGIA PROGRESSISTA

Dora Martins Barros Gonçalves¹

Verbetes Associados: Pedagogia Liberal. Pedagogia da Autonomia. Pedagogia Tradicional. Pedagogia Tecnicista.

Etimologicamente, a palavra pedagogia tem origem no grego, proveniente da junção das palavras *paidós* (criança) e *agodé* (condução). Já a palavra *progressista* é a junção da palavra progresso com o sufixo -ista. Progresso, por sua vez, tem origem na palavra grega *progressus*, que significa avanço. Literalmente, a expressão pedagogia progressista refere-se, portanto, a processos de condução de crianças, visando ao progresso.

No sentido dicionarizado, pedagogia (s.f.) significa: 1. ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem; 2. conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visam assegurar uma educação eficiente; 3. método de ensino; 4. profissão ou exercício da arte de ensinar. Progressista (a.2g.), por sua vez, significa: 1. favorável ao progresso; 2. adepto de reformas nos âmbitos político, social, econômico, educacional etc., revolucionário; 3. que está em evolução constante, seguindo as novas tendências da ciência e da tecnologia.

Teoricamente, a Pedagogia Progressista (ou Pedagogia Progressiva) é uma abordagem, no campo educacional, associada à obra do filósofo estadunidense John Dewey e surge como uma alternativa aos modelos educacionais tradicionais. Dewey (1979)

¹ Graduanda em Letras Português pela UFOP. Possui uma Iniciação Científica voltada para a relação entre a linguagem e os gêneros na sociedade. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

via na educação a solução para os problemas da sociedade, vinculando-a à ideia de democracia, como difusora de justiça social e inclusão. Essa abordagem apoia-se na ideia de que a sala de aula é integrada à realidade dos alunos e não algo vindo “de fora”, para “colonizar” suas mentes. Por isso, a Pedagogia Progressista parte do princípio da aplicabilidade e objetiva envolver a totalidade dos sujeitos em vez do enfoque transmissivo e conteudista das pedagogias tradicionais. Coloca o aluno no centro e tem por objetivo a emancipação do sujeito por meio do estímulo à criatividade, inventividade e autonomia na resolução de questões, trazendo à tona o conceito democrático de liberdade. No Brasil, Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2009) e Dermeval Saviani (2000) defendem, respectivamente, a pedagogia libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos, como vertentes ligadas a essa acepção pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, a ideia de uma Pedagogia Progressista reflete-se nas práticas de um professor quando ele favorece uma dinâmica de considerar os saberes do aluno e lhe oferecer conteúdos contextualizados na realidade vivida, que façam sentido para ele e que possam proporcionar um processo de ensinar e aprender crítico e potencialmente capaz de alargar os horizontes desse educando. Assim, quando um professor trabalha um saber comprometido com a consciência crítica e com a transformação social, buscando a participação, o protagonismo e a autonomia do aluno, ele está atuando com uma Pedagogia Progressista.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Entre disciplinar e educar para a liberdade. **Presença Pedagógica**, v. 15, p. 15-19, 2009.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

POLIFONIA

Ada Magaly Matias Brasileiro¹

Verbetes associados: Dialogia. Vozes Sociais. Heterogeneidade Enunciativa.

Etimologicamente, o vocábulo polifonia origina-se do grego poliphonias, formado pelo prefixo poli- muito e pelo radical fonia- som/voz, que significa “som de muitos instrumentos ou vozes”.

No dicionário, polifonia (s.f.) recebe acepções de 1. Reunião de vozes ou instrumentos. 2. Simultaneidade de várias melodias que se desenvolvem independentemente, mas dentro da mesma tonalidade.

Do ponto de vista teórico, polifonia é conceito central em diversos ramos da ciência da linguagem e foi utilizada metaforicamente por Bakhtin, na análise da obra de Dostoiévski, sendo uma forma especial de diálogo, em que ocorrem diferentes vozes em um mesmo texto. Na Literatura, Bakhtin (1997) usa o conceito de polifonia para definir a forma de um tipo de romance que se contrapõe ao romance monofônico. Em Linguística, polifonia é a presença de outros textos dentro de um texto, provocada pela inserção do autor num contexto que já inclui

¹ Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN) e líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) do CNPq. Foi vice-diretora do ICHS-UFOP e atual Diretora de Relações com a Educação Básica (UFOP).

previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam, ou seja, todo discurso é formado por diversos discursos. A polifonia é um fenômeno também identificado como *heterogeneidade enunciativa*, que pode ser mostrada (com recursos de intertextualidade, como as citações, a bricolagem, a carnavalização) ou constitutiva (que não é mencionada diretamente, mas transparecida por meio de modalizadores, operadores enunciativos etc.). Em todo discurso, transparecem vozes marcadas linguisticamente e discursivamente (uso de modalizadores, operadores argumentativos, relações intertextuais, seleção de recursos estilísticos etc.) que dão pistas para o posicionamento discursivo e determinam a orientação argumentativa (Barros, 2003). Essas vozes sociais remetem a ideologias e conhecimentos de mundo representados por grupos sociais distintos. Polifonia (discursiva, textual, literária, musical) é um universo de muitas vozes equipolentes, ou seja, que têm relação de identidade e significados vinculados a diferentes posicionamentos, ideologias, intenções, posturas e pontos de vista de sujeitos históricos acerca de um determinado assunto. Buscando distinguir dialogia de polifonia, entende-se que todo texto é dialógico, porque resulta do embate de muitas vozes sociais. No entanto, ele pode produzir efeitos de polifonia (estratégia discursiva usada na produção do texto), quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado, deixando-se ouvir apenas uma voz (uso da 3ª pessoa do singular no texto acadêmico, por exemplo). O termo voz, em Bakhtin (1997), tem um sentido metafórico, não sendo uma mera emissão vocal, mas a força semântico-social depositada na palavra. Assim, as vozes constituem-se a partir da relação com vozes anteriores e, por sua vez, dirigem-se a outras vozes, ou seja, suscitam uma resposta (responsividade).

Do ponto de vista pedagógico, no campo do ensino e da aprendizagem de língua, o conceito de polifonia é muito produtivo para o trabalho de análise textual, em que o professor pode instigar os alunos a identificarem os posicionamentos enunciativos

presentes no texto, a partir de pistas de dizer. A propaganda, por exemplo, é povoada por vozes, e pode ser utilizada no exercício de identificação da polifonia nos discursos (locutores, enunciadores, clientes...), marcados ou mascarados na materialidade linguística. Tal atividade tem o potencial de tornar o leitor mais astuto, no sentido de buscar quem diz o quê, com que intenções e recursos linguístico-discursivos. A identificação dessa heterogeneidade de vozes, como um conjunto de referências disponibilizadas para as ações dos sujeitos discursivos, requer mediações eficazes por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 1-9.

REPRESENTAÇÃO DOCENTE

Viviane Raposo Pimenta¹

Verbetes associados: Identidade Docente. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Profissional. Formação Docente. Métier Docente.

*Etimologicamente, a palavra representação deriva do latim *representatio*, que significa "imagem, figura", e do verbo *repraesentare*, que quer dizer "tornar presente, mostrar". Já "docente" vem do latim *docens*, particípio presente de *docere*, que significa "ensinar". Assim, "representação docente" refere-se à imagem ou figura do professor e ao modo como ele é percebido e atua na sociedade e no contexto educacional.*

Nos dicionários, representação docente pode ser definida como: 1. Imagem ou figura que os professores projetam na sociedade e no contexto educacional. 2. Papel e função dos professores percebidos pelos alunos, pais, colegas e comunidade. 3. Maneira como os próprios docentes veem e compreendem sua profissão e identidade profissional.

Numa abordagem teórica, a representação docente é um conceito que envolve a percepção e a imagem social dos professores, bem como a maneira como eles próprios se veem e se posicionam em sua profissão. Esse conceito é multifacetado e

¹ Doutora em Letras, graduada em: Letras Português – Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras). Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, *métier* docente e letramento acadêmico-científico.

abrange aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Quanto à identidade profissional, trata-se da compreensão que os professores têm de si mesmos como profissionais da Educação. Essa identidade, conforme Tardif (2002), é formada e reformada através de suas experiências, formação, interações com colegas e alunos, e reflexões sobre sua prática pedagógica. Para Franco (2008), a representação docente também envolve a percepção pública dos professores e essa é definida como se tratando da sua imagem social. A percepção pública pode ser influenciada por fatores como políticas educacionais, mídia, discursos sociais e culturais. A representação docente também se manifesta na prática pedagógica diária. O modo como os professores ensinam, interagem com os alunos e se engajam no ambiente escolar reflete e molda sua representação. A prática pedagógica, conforme Nóvoa (2009), é influenciada por crenças, valores e conhecimentos que os professores trazem para sua profissão.

Bourdieu (2007) destaca como as representações sociais, incluindo a representação docente, são moldadas pelo *habitus* e por capitais culturais. Para ele, as práticas pedagógicas e a identidade profissional dos professores são influenciadas por suas trajetórias pessoais e contextos sociais. Nóvoa (2009) destaca a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional para a construção da identidade e representação docente. O autor argumenta que a profissionalização dos professores é essencial para fortalecer sua representação social e eficácia educativa. Em relação à identidade, Hall (2006), em seus estudos culturais, destaca que as representações são sempre negociadas e nunca fixas. Isso se aplica à representação docente, que está em constante movimento e sujeita a diversas influências sociais e culturais.

No contexto pedagógico, educacional, a representação docente tem implicações significativas para a prática pedagógica, a política educacional e o desenvolvimento profissional. Compreender como os professores são representados e se representam pode contribuir para que possamos identificar necessidades de formação e apoio profissional; desenvolver políticas que valorizem e respeitem o

profissional; promover uma imagem positiva, realista e local dos professores na sociedade; facilitar a reflexão crítica dos professores sobre sua prática e identidade profissional.

A representação docente, portanto, é um componente importante da educação, pois pode impactar a percepção pública dos professores, sua autoestima, motivação e eficácia profissional. Uma representação docente positiva e fortalecida contribui para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente, no qual os professores são valorizados e reconhecidos por seu papel central na formação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

FRANCO, M. A. S. **Docência e representação social: saberes e fazeres de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Rosemary Cândido Coelho¹

Verbetes associados: Gênero do Discurso. Tipos Textuais. Produção de Textos. Planejamento de Aula. Transposição Didática.

Etimologicamente, a palavra sequência vem do latim *sequentia* e significa seguir, acompanhar. O termo “didática” tem origem francesa na expressão *didactique*, surgida do grego *didaktiké*-, referindo-se à “arte de ensinar”.

No sentido dicionarizado, sequência significa: 1. Quantidade de coisas ou eventos consecutivos no espaço ou no tempo; série, sucessão. 2. Ato ou efeito de seguir. E didática significa: 1. Arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino. 2. conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento. 3. Procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas. Articuladas, as duas palavras formam a expressão sequência didática, a qual pode significar um conjunto sequencial de atividades com o objetivo de promover o conhecimento acerca de algo.

Teoricamente, no campo dos estudos linguísticos, o termo “sequência didática” foi cunhado por Schneuwly e Dolz (2004), que se dedicam ao ensino e à aprendizagem de língua vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Eles defendem um conjunto

¹ Licenciada em Português/Inglês (UEMG/2014). Mestre em Estudos da linguagem (UFOP/2023). Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP. Professora na Rede Municipal de Contagem.

de módulos escolares organizados sistematicamente visando à apropriação de um gênero do discurso, constituindo-se um projeto de aulas sequenciadas, progressivas, planejadas e guiadas ou por um tema ou por um objetivo. Os autores trabalham com a sequência de produção de textos orais e escritos, com foco nos problemas particulares de escrita e oralidade dos estudantes de um determinado meio ou contexto escolar. No campo dos estudos pedagógicos, “sequência didática” é termo usado para todas as atividades sequenciais propostas para uma finalidade pedagógica, independentemente da área de saber envolvida.

Pedagogicamente, no cotidiano da sala de aula, a sequência didática é efetivada todas as vezes em que um professor de língua trabalha com módulos sequenciais no intuito da apropriação de determinado gênero do discurso, mas também quando propõe uma sequência de atividades para desenvolver determinado saber de qualquer disciplina, empregadas de forma contextualizada, interativa e significativa (Cristóvão, 2009), em uma quantidade de aulas suficientes para o desenvolvimento do objetivo pedagógico proposto.

REFERÊNCIAS

- CRISTOVÃO, V. L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.p. 305-344.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOCIEDADE ALGORÍTMICA

Luiza Carlinda Oliveira Gomes¹

Verbetes associados: Algoritmo. Inteligência Artificial. Comunidade Discursiva. Cultura Digital. Educação Digital.

Etimologicamente, a palavra sociedade deriva do latim *societas*, termo relacionado à ideia de associação, convivência e vínculo entre indivíduos. Sua origem remete ao vocábulo *socius*, que significa “companheiro”, “associado” ou “aquele que partilha algo com outro”, indicando relações estabelecidas a partir da vida em comum e da organização coletiva. Já o termo algoritmo deriva da latinização do nome do matemático e astrônomo persa do século IX, Muhammad ibn Musa al-Khwarizmi, que foi adaptado para o latim como *algorithmi* ou *algorismus*, referindo-se, originalmente, ao sistema de numeração decimal (algarismos), para cuja difusão no Ocidente ele contribuiu.

No sentido dicionarizado, sociedade refere-se ao agrupamento de pessoas que vivem em cooperação mútua, compartilhando normas, valores e formas de convivência em um determinado espaço social. Também designa a coletividade organizada a partir de relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam a vida em comunidade. Nessa perspectiva, a sociedade constitui-se como um espaço dinâmico de interação humana, no qual se produzem práticas, identidades e modos de organização social que

¹ Professora de Língua Portuguesa, Mestranda em Estudos da Linguagem no Posletras (UFOP), coordenadora de Educação Integral na Secretaria Municipal de Educação de Mariana (SME).

se transformam historicamente conforme as condições materiais, culturais e tecnológicas de cada contexto. As acepções do termo algoritmo, no dicionário, referem-se (i) a um processo de resolução de problemas por meio de uma sequência ordenada e específica de etapas que, em um número finito de operações, conduzem à solução ou indicam sua impossibilidade; (ii) mais recentemente, a conjuntos de instruções lógico-matemáticas, frequentemente associados a modelos de inteligência artificial e aprendizagem de máquina, que processam dados oriundos da interação dos usuários com o objetivo de automatizar decisões, como a recomendação de conteúdos em plataformas digitais.

Em uma perspectiva teórica, a sociedade algorítmica pode ser compreendida a partir das transformações promovidas pela inteligência artificial e pelos sistemas automatizados na contemporaneidade, especialmente no que se refere às interações mediadas por tecnologias digitais. Trata-se de um conceito relativamente recente, ainda em consolidação no campo acadêmico, mas que vem ganhando destaque em debates sobre cultura digital, inteligência artificial e mediação tecnológica das relações sociais. Nesse contexto, os algoritmos deixam de operar apenas como ferramentas técnicas e passam a exercer um papel cada vez mais significativo na organização da vida social, influenciando o acesso à informação, os modos de interação e os processos de tomada de decisão. Em *A sociedade algorítmica* ou os riscos da algocracia, Jack Balkin (2018) esclarece que os sistemas algorítmicos vêm assumindo funções organizadoras das práticas sociais, econômicas e comunicacionais, estruturando fluxos informacionais e mediando relações em ambientes digitais. Para ele, esse fenômeno se “caracteriza por grandes plataformas multinacionais de redes sociais que se situam entre os estados-nação tradicionais e os indivíduos comuns, e pelo uso de algoritmos e agentes de inteligência artificial para governar a população” (p. 1151). Dessa forma, comunidades discursivas passam a ter suas práticas de interação, consumo e circulação de conteúdos constantemente capturadas por sistemas automatizados

que operam a partir da coleta e processamento de dados dos usuários. Os algoritmos tendem, assim, a atuar como mediadores das práticas sociais contemporâneas, influenciando a visibilidade de conteúdos e os fluxos comunicacionais, favorecendo mecanismos de direcionamento e influência discursiva por parte daqueles que controlam as plataformas e redes digitais.

Em uma perspectiva pedagógica, os sistemas algorítmicos no contexto escolar demandam uma abordagem crítica que compreenda tais tecnologias para além de seu caráter instrumental. Nessa direção, Paulo Freire adverte que não se trata de negar a tecnologia, mas de evitar tanto sua idealização quanto sua demonização, defendendo uma postura de análise “criticamente curiosa” (2025, p. 34). Tal compreensão implica reconhecer que o uso de tecnologias na educação deve estar articulado a uma reflexão constante sobre a prática, uma vez que, como afirma o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática” (2025, p. 40). Nesse sentido, a presença de algoritmos no ambiente escolar exige que professores e estudantes desenvolvam uma postura investigativa diante deles, compreendendo seus modos de funcionamento, seus efeitos e suas implicações, de modo a possibilitar um uso ético, crítico e emancipador das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário da Língua Portuguesa**: algoritmo. Rio de Janeiro: DLP.

BALKIN, Jack M. Free speech in the algorithmic society: big data, private governance, and new school speech regulation. **UC Davis Law Review**, vol. 51, p. 1149-1210, fev. 2018. Disponível em: <<https://lawreview.law.ucdavis.edu/archives/51/3/free-speech-algorithmic-society-big-data-private-governance-and-new-school-speech>>. Acesso em: 19 abr. 2026.

ROMAN, Artur Roberto. IA na educação linguística: um debate incontornável. v.11 n. 1 (2025). **Anais do XXI Encontro de Formação de Professoras/es de Língua**. UEG. ISSN 2526-2750.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. 81ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2025.

MPMT. A sociedade algorítmica ou os riscos da algocracia. Cuiabá, 4 mar. 2026.

TEXTO

Gabriele Lage Barbosa¹

Verbetes associados: Multimodalidade. Hipertexto. Dialogia. Interlocução. Discurso.

Etimologicamente, a palavra texto vem do latim *textus*, participípio passado do verbo *texere*, significando tecido, entrelaçamento, tecer. Estima-se que a partir do século XIV o termo passou a ser utilizado com o sentido de estruturação de palavras.

Hoje, refere-se a qualquer manifestação linguística, escrita ou oral, que forma uma unidade de sentido, composta por um conjunto organizado de enunciados que se relacionam de maneira coesa e coerente.

No sentido dicionarizado, significa 1. Conjunto organizado de palavras, expressões, frases de uma língua, que, escrito por um autor, compõe uma obra, livro, documento etc. 2. As próprias palavras que se leem em um autor. 3. Qualquer composição escrita originalmente por alguém. 4. Todo material escrito que possui um propósito específico, especialmente que se destina a ser lido em voz alta.

Teoricamente, texto é unidade sociocomunicativa, seja escrita ou falada, que ganha existência dentro de um processo interacional (Koch, 2007). Um texto pode ter diversos tamanhos, como ter

¹ Licenciada em Letras Português (UFMG), mestre em Estudos da Linguagem (UFOP). Atua como professora de português na Prefeitura Municipal de Contagem/MG. Possui pesquisa voltada para o ensino de produção textual, com foco em discussões sobre gênero do discurso e redação do ENEM. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

apenas uma palavra (“Fogo!”) ou ter centenas de páginas, assim como pode ser oral ou escrito, verbal, não verbal ou misto. Dentro dessa perspectiva, vale ressaltar o caráter dialógico da linguagem: todo e qualquer enunciado proferido/escrito/idealizado se dirige de um sujeito (locutor) para outro sujeito (interlocutor). Ou seja, o uso da linguagem para comunicação parte da intenção de alguém construir uma comunicação com seu semelhante (ou consigo mesmo). Dessa forma, o texto é a materialização do querer dizer, independente da modalidade utilizada da língua. Ao longo do tempo, as noções sobre tal objeto de estudo foram se aprimorando. Principalmente a partir da disseminação dos meios digitais de comunicação, textos multimodais e hipertextos ganharam mais espaço no cotidiano humano. Esses conceitos estão interligados à noção do que é texto, ressaltando que há estudos defensores da ideia de que todo texto (impresso ou digital) é um hipertexto, o qual é definido como “textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação [sic] para outros textos” (Coscarelli, 2009). Já a multimodalidade textual indica que todo texto possui um projeto que ajuda a compô-lo e a compor seus sentidos, como os verbos utilizados, a diagramação, as imagens, os sons etc. (Ribeiro, 2021).

Do ponto de vista pedagógico, os estudos da língua, como aponta Antunes (2003), devem pretender chegar aos usos sociais da língua, do modo como ocorrem no cotidiano. Para que tal objetivo possa ser alcançado, o texto, enquanto manifestação linguística, deve ser o centro dos projetos de ensino. Seja para análise linguística, trabalho com a oralidade, com a leitura ou com produção de texto, esse deve ser o objeto central das aulas. Para ir além das práticas já muito denunciadas de ensino metalinguístico da língua, deve-se ultrapassar o ensino com base em frases descontextualizadas ou com textos apenas para retirar trechos e fazer, por exemplo, uma análise linguística.

A partir do exposto, conclui-se que, do mesmo modo como as línguas são organismos vivos de comunicação e apresentam mudanças ao longo do tempo, também assim é o texto, ao qual se somam, como abordado acima, diversas novas acepções, como

hipertextos e multimodalidade. Assim, percebe-se que chegar a uma definição do que é texto é algo complexo, assim como o próprio objeto em questão também é complexo. Cabe, portanto, ao professor, buscar práticas de ensino que protagonizem o texto em seus planejamentos, assim como, partindo dele, trabalhar os fenômenos linguísticos da língua em uso.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- COSCARELLI, C. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.
- KOCH, I. G. V. **Oralidade e gêneros emergentes**. In: ERNST, A.; FUNCK, S.B. (Org.). Escrita e oralidade: questões e perspectivas. Pelotas: EDUCAT, 2007, v., p. 247-256.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias - provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

TRANSPosição DIDÁTICA

Dora Martins Barros Gonçalves¹

Verbetes Associados: Saber de Referência. Saber Ensinado. Saber a Ensinar. Contextualização do Saber. Didática.

Etimologicamente, transposição vem do grego *trans*, que significa através, mais o termo em latim *positio*, que significa colocação, situação, afirmação, do verbo *ponere*, pôr, colocar. Didática, por sua vez, vem do grego *didaskein* que significa instruir, ensinar. Pode-se deduzir que o termo faz referência ao ensino através de situações e caminhos diferentes.

No sentido dicionarizado, transposição (s.f.) significa: ato ou efeito de transpor, de transferir de um local para outro. Já, didática (s.f.) significa: 1. Técnica ou arte de ensinar, de transmitir conhecimentos; 2. ramo ou seção específica da pedagogia que se concentra nos conteúdos do ensino e nos processos próprios para a construção do conhecimento; 3. ciência e arte do ensino. Transposição didática seria, portanto, o fenômeno de conduzir processos de construção do conhecimento, considerando diferentes lugares e contextos.

Teoricamente, esse conceito é comumente associado ao matemático e pesquisador francês Yves Chevallard (2005). Em sua teoria, ele apresenta três tipos de saberes: *o sábio* (aquele fruto de trabalho de cientistas e intelectuais), *o a ensinar* (entendido como

¹ Graduanda em Letras Português pela UFOP. Possui uma Iniciação Científica voltada para a relação entre a linguagem e os gêneros na sociedade. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

conteúdo escolar e presente nos livros didáticos) e o *ensinado* (referindo-se à maneira como acontece a construção de conhecimento na sala de aula). Para o estudioso, a transposição didática refere-se ao processo no qual um conhecimento científico passa por uma série de adaptações e reformulações para se tornar algo a ser trabalhado com os alunos na escola. Dessa forma, o conteúdo que é desenvolvido com os alunos em sala não é o conhecimento científico simplificado ou resumido, mas um outro saber, um novo conhecimento, tendo em vista as inúmeras coerções e modelações do objeto do conhecimento científico. Além dos conhecimentos científicos sistematizados, outros tipos de conhecimento também devem ser contemplados nos processos de ensinar e aprender, tais como vivências, habilidades, hábitos, atitudes, convicções etc. Para Chevallard (2005), cinco regras que deveriam ser observadas durante o processo de Transposição Didática: modernizar o saber escolar, atualizar o saber a ensinar, articular o saber “novo” com o “antigo”, transformar um saber em exercícios e problemas, tornar um conceito mais compreensível.

Do ponto de vista pedagógico, podemos destacar a relação triangular professor – saber ensinado – aluno, essencial para o processo de transposição didática, em um processo que começa antes mesmo de o professor preparar suas aulas, quando o saber científico é dessincretizado, destrinchado, despersonalizado e sequenciado. Para isso, é importante que o professor, diante de um tópico do plano de ensino a ser ensinado, busque alternativas didáticas, mobilizando diferentes abordagens, linguagens e estratégias de ensino, contextualizando o objeto a ensinar e inserindo-o na realidade do aluno, de modo que o novo saber possa fazer sentido para ele. Tais abordagens e estratégias devem mudar com o tempo e o espaço, conforme transformações sociais, políticas e econômicas do sistema vigente, com as táticas de ensino se transmutando, de acordo com o que cada contexto pede.

REFERÊNCIAS

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Buenos Aires: Aique, 2005.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Ráris Alexandre Silva¹

Verbetes associados: Interação. Leitura. Escrita.

Etimologicamente, a palavra zona vem do grego *zónē*.es; pelo latim *zona.ae*. A palavra “desenvolvimento” tem sua origem pela junção do verbo desenvolver, e do sufixo -mento, com sentido de resultado de uma ação. E a palavra “proximal” é resultado da junção de próximo + -al.

No sentido dicionarizado, zona é um substantivo feminino que pode indicar uma região (área) demarcada e/ou delimitada. Desenvolvimento é substantivo masculino que significa um processo que leva à evolução, a desenvolver e a crescer. E proximal é adjetivo que indica aquilo que está mais perto do centro e/ou da origem.

Teoricamente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em Psicologia sócio-histórica, é um conceito desenvolvido por Vygotsky (1984), que analisa o ser humano em seu contexto, entendendo que ele sofre influência do meio em que vive (social, histórico, político, econômico e cultural). Vygotsky (1984) remete à experiência que o indivíduo sofre dentro de uma cultura e coletivamente, pois o sujeito e sua psicologia são uma construção histórica e social, que depende do mundo material. Essa relação com o mundo é mediada através de símbolos, sendo a linguagem, a fala e a escrita entendidas como meios que permitem a interação e comunicação entre os indivíduos. A ZDP é, para o estudioso, “a

¹ Graduando do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Membro do grupo de pesquisa GELP/UFOP.

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (1984, p.97). Ou seja, a ZDP situa-se entre o desenvolvimento real (ponto em que o sujeito consegue realizar ações individualmente) e o desenvolvimento potencial (ponto em que o sujeito precisa de ajuda para realizar ações). Para tal, é preciso que ocorra a mediação, já que ela se constitui como um processo que necessita do instrumento e do signo, sendo o instrumento o responsável pela regulação das ações sobre o meio e o signo, o responsável pela regulação das ações sobre o sujeito.

Do ponto de vista pedagógico, os educadores exercitam a ZDP diariamente no contexto escolar, como em uma atividade em grupo, de preferência com alunos que estejam em diferentes níveis de conhecimento, buscando a pertinente estimulação da aprendizagem com base em tarefas que alcancem o aluno em seu estágio progressivo de desenvolvimento. Desse modo, um recurso que nós, professores, utilizamos no dia a dia escolar e que corrobora a ZDP é a atividade diagnóstica, que auxilia o professor a identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação a determinados saberes e, com isso, poder oferecer ao aluno um conhecimento a ser desenvolvido que se situe em sua ZDP. Afinal, cabe ao educador não apenas mediar o estímulo da aprendizagem para promover o desenvolvimento, mas também ser assertivo a ponto de adotar estratégias pedagógicas que alcancem suas turmas, desde alunos que apresentam um desenvolvimento na média, aquele que está em nível mais avançado e o mais lento em seu processo. Por isso, tanto a mediação do educador quanto as escolhas dos instrumentos e signos são de suma importância na ZDP.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BREVE APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS E DOS AUTORES

Ada Magaly Matias Brasileiro - é professora do Departamento de Letras da UFOP, doutora em Linguística, líder do GELP e diretora da Diretoria de Relações com a Educação Básica da UFOP.

Almiro Ebani - é professor de Português para Estrangeiros pelo Departamento de Relações Internacionais da UFOP, professor voluntário de Inglês (Rede Cidadã), pós-graduando em Educação e Inteligência Artificial (PUC-Minas) e mestrando em Estudos da Linguagem (UFOP).

Ana Vitória Santos Fernandes - é mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto e atua nas áreas de literatura brasileira e estudos epistolares.

Dora Martins Barros Gonçalves – é licenciada em Letras-Português e mestranda em Estudos da Linguagem (UFOP).

Eduarda Teixeira Oliveira - é licenciada em Letras-Inglês e mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Fernanda de Araújo Pinheiro - é graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela UFOP. Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela UFOP, membro do GELP/UFOP (CNPq).

Flávia de Castro Trindade - licenciada em Letras-Português pela UFOP e mestranda em estudos da linguagem pela mesma instituição. É servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Ouro Preto, onde atua na Educação Infantil.

Gabriele Lage Barbosa - é professora da Prefeitura Municipal de Contagem, licenciada em Letras pela UFMG e mestre em Estudos da Linguagem pela UFOP.

Jhuliane Evelyn da Silva - é professora do Departamento de Letras da UFOP. Doutora em Letras, pesquisa educação linguística, formação docente e decolonialidade e linguagem. Vice-diretora do ICHS-UFOP.

João Gabriel Simião - é professor de Língua Portuguesa na educação básica, na rede particular de Ubá, licenciado em Letras-Português (UFOP) e mestrando em Linguística Aplicada à Educação, na UFV.

Júlio Cesar Goulart Santos - é graduando em Letras-Língua Portuguesa, atua como professor particular e tem iniciado suas pesquisas nas áreas de linguagem, ensino e formação docente.

Leaci Vieira Onofre - é docente na Educação Básica, mestra em Letras-Estudos da Linguagem. Licenciada em Letras, Pedagogia e Sociologia. Membro do Gelp/Ufop.

Letícia Marcela Vieira Machado - é docente da Educação Básica em Itabirito, licenciada em Letras-Português e mestra em Estudos da Linguagem (UFOP).

Luiza Carlinda Oliveira Gomes - é licenciada em Letras-Português, mestranda em Estudos da Linguagem e graduanda de Pedagogia pela UFOP. Atua como assessora pedagógica do Programa de Educação em Tempo Integral dos CMEIs de Mariana/MG.

Maria Luiza Mota Lagares Pinto - licenciada em Letras-Português e mestra em Letras - Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Ráris Alexandre Silva - é Graduado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, professor de Gramática e Redação e escritor nas horas vagas.

Rosemary Cândido Coelho - Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Contagem e Servidora da SEE/MG,

licenciada em Letras e Pedagogia e mestra em Estudos da Linguagem (UFOP). Seu trabalho tem foco na Pedagogia de Projetos e nos multiletramentos.

Ruan de Castro Silva - é servidor público municipal do setor administrativo, licenciado em Letras-Português (UFMG) e mestre em Estudos da Linguagem (UFOP).

Vinicius Machado Miranda - é professor da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, membro dos grupos de Estudos em Linguagens, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) e Escrevendo com(o) Professores, ambos ligados ao LALIN.

Viviane Raposo Pimenta - é professora do Departamento de Letras da UFOP, doutora em Linguística e Coordenadora do Centro de Línguas e Culturas da UFOP.



Grupo de Estudos
em Linguagem,
Letramentos e
Profissionalização
do Professor

Conversas rotineiras de professores são sempre perpassadas por termos pedagógicos e científicos que podem causar estranhamentos. Muitas vezes, por nos esquecermos de que os percursos e os processos de formação docente são inúmeros e variados, partimos do falso pressuposto de que todo professor conhece tais terminologias. Pensando nisso e na possibilidade de colocarmo-nos em páginas semelhantes dos campos teórico e pedagógico do fazer docente, resolvemos produzir este glossário e colocar em pauta termos do nosso cotidiano profissional. Estruturamos os verbetes em quatro partes: origem etimológica, acepções do dicionário, concepção teórica e aplicação pedagógica. A linguagem é simples, como uma as conversas na sala dos professores.

Vem conversar conosco!

