

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Vasconcelos Almeida
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

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

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol V / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-43-9

DOI 10.37572/EdArt_160821439

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O volume V do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* se organiza a partir da seleção de textos que trilham diferentes vertentes teóricas e que apresentam como ponto de convergência a linguagem em suas múltiplas formas e dimensões. Em sua constituição, os trabalhos versam sobre a música, a dança, o cinema, a escultura, entre outros temas, lastreados em diferentes manifestações culturais. Os textos apresentam ainda, análise de obras clássicas e/ou consagradas, trazendo reflexões que contribuem sobre a arte da palavra. Em uma obra cujo foco são as diferentes manifestações da linguagem, as investigações sobre o discurso têm seu lugar e estão circunscritas à metáfora, à sátira e aos discursos presentes nas redes sociais.

Este volume também concede espaço a discussões sobre a língua e sobre o ensino, não só em uma perspectiva teórica, mas levando em consideração um panorama de formação de professores e de pesquisadores. Com a publicação deste volume, esperamos contribuir para que estudiosos e interessados pelas múltiplas nuances da linguagem possam refletir sobre as temáticas abordadas.

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A ARTE E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES

CAPÍTULO 1.....1

LA OBRA DE MILO LOCKETT EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS COMERCIALES Y EL DISEÑO INDUSTRIAL (2013-2016)

[María Melania Ojeda Snaider](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214391

CAPÍTULO 2..... 19

OS DESENHOS DE JORGE MARTINS: UM DESAFIO INCONSCIENTE E UMA AVENTURA DA CONSCIÊNCIA

[Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214392

CAPÍTULO 3.....28

NUDAC: SIMBOLISMO, MAGIA, HISTORICIDADE, MISTIÇAGEM E SUA RELAÇÃO SOCIAL NOS PASSOS DE UMA PAIXÃO

[Maria do Céu de Souza Sampaio](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214393

CAPÍTULO 4.....42

DE LA LÍNEA A LAS ESCULTURAS HABITABLES. LUIS CASABLANCA

[Mar Garrido Román](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214394

CAPÍTULO 5.....52

(SIMULACROS) LOS IMPOSIBLES DEL VOCABULARIO EXPOSITIVO A TRAVÉS DE JAGNA CIUCHTA

[Gonzalo José Rey Villaronga](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214395

CAPÍTULO 6	59
DIMENSÕES INOVADORAS DO TEATRO-EMPRESA NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL	
Luiz Fernando Milani	
DOI 10.37572/EdArt_1608214396	
CAPÍTULO 7	72
ADAPTACIÓN DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN MÚSICA CLÁSICA A INTERNET	
Esther Martín Sánchez-Ballesteros	
DOI 10.37572/EdArt_1608214397	
CAPÍTULO 8	97
LUZ, CÂMERA, TRADUÇÃO: OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS NA LEGENDAGEM E NA DUBLAGEM DE UM FILME ANIMADO EXIBIDO NO BRASIL	
Ana Vitória Silva dos Santos	
Silvia Malena Modesto Monteiro	
DOI 10.37572/EdArt_1608214398	
CAPÍTULO 9	109
REFLEXÕES HISTÓRICAS E RELIGIOSAS DE LITERATURA E CELIBATO A PARTIR DE “O CRIME DO PADRE AMARO” DE EÇA DE QUEIRÓS	
Diego Lopes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_1608214399	
CAPÍTULO 10	123
JUAN L. ORTIZ Y EL CANTO DEL GRILLO: DERIVAS, DEMARCACIONES, CARTOGRAFÍAS	
Fabián Humberto Zampini	
DOI 10.37572/EdArt_16082143910	
CAPÍTULO 11	131
<i>THE LORD OF THE RINGS</i> Y SU LUGAR EN PEGASUS LOS AVATARES DE UNA POÉTICA	
María Inés Arrizabalaga	
DOI 10.37572/EdArt_16082143911	

LINGUA E DISCURSO: DO ENSINO À PESQUISA

CAPÍTULO 12139

LOS MEMES: EL DISCURSO SATÍRICO DE NUESTROS TIEMPOS

[Citlaly Aguilar Campos](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143912

CAPÍTULO 13155

AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO

[Francisco Antonio Romanelli](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143913

CAPÍTULO 14172

REDES SOCIAIS E EFEITO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

[Enrique Agustín Ruiz Flores](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143914

CAPÍTULO 15195

ENUNCIACÃO E GRAMÁTICA: O VERBO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DA TOPE

[Andreana Carvalho de Barros Araújo](#)

[Deislandia de Sousa Silva](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143915

CAPÍTULO 16207

EN TORNO A ALGUNOS DEBATES DEL LATINOAMERICANISMO ENTRE LOS AÑOS '80 Y '90. UNA POLÍTICA DE LA LENGUA CRÍTICA

[María José Sabo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143916

CAPÍTULO 17217

PREPARANDO NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ALGUMAS PERCEPÇÕES DE UM CURSO ESPECÍFICO

[Gutyerlle de Sousa Araújo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143917

CAPÍTULO 18	231
FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL	
Heliud Luis Maia Moura	
DOI 10.37572/EdArt_16082143918	
CAPÍTULO 19	244
MULTILETRAMENTOS E ENSINO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS PRESENTES NAS CANÇÕES DE RAP	
Nathan Fernandes Silva	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.37572/EdArt_16082143919	
CAPÍTULO 20	260
O ESPAÇO VAZIO E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Fernando Freitas dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_16082143920	
CAPÍTULO 21	273
SETE ANOS DE INVESTIGAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS PERCURSOS DO PRIMEIRO MESTRADO EM GESTÃO ESTRATÉGICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS EM PORTUGAL	
Mafalda Eiró-Gomes	
Ana Raposo	
César Neto	
DOI 10.37572/EdArt_16082143921	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	288
ÍNDICE REMISSIVO	289

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL

Data de submissão: 09/06/2021

Data de aceite: 30/06/2021

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará
(UFOPA)

Santarém – PA

<http://lattes.cnpq.br/3533256621718952>

RESUMO: O objetivo desta comunicação é discutir do ponto de vista teórico-metodológico a formação docente no contexto atual da universidade pública, considerando as formas nas quais essa formação tem acontecido e os desafios decorrentes da complexidade da sociedade contemporânea. Não é possível compreender a formação de professores sem a presença da atividade leitora/escritora, que, segundo Gramsci, torna o educador intelectual orgânico, o condutor de um conjunto de saberes, com os quais indivíduos tornam-se cidadãos corresponsáveis e coparticipantes nas decisões políticas. Tomo como referencial teórico as proposições de Bakhtin (2010a, 2010b, 2016), Nascimento (2014), Moura (2009, 2014, 2016), para os quais a formação docente requer desafios e objetivos coadunados com a complexidade da sociedade pós-moderna. Tomo como corpus de investigação, relatos de professores no Estágio Supervisionado

em Língua Portuguesa, discutindo formas de pensar e agir de professores em sua formação inicial. Os resultados obtidos apontam ainda para perspectivas de ensino atreladas às concepções tradicionais, requerendo-se uma reversão no que diz respeito à inserção ou mobilização de tais práticas no âmbito da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Contexto atual. Perspectivas críticas.

TEACHER EDUCATION: PARAMETERS AND CHALLENGES IN THE CONTEXT OF THE CURRENT SOCIETY

ABSTRACT: The purpose of this communication is to discuss, from a theoretical and methodological point of view, teacher education in the current context of the public university, considering the ways in which this formation has taken place and the challenges arising from the complexity of contemporary society. It is not possible to understand the formation of teachers without the presence of the reading/writing activity, which, according to Gramsci, makes the intellectual educator organic, the driver of a set of knowledge, with which individuals become co-responsible citizens and coparticipants in political decisions. I take as a theoretical reference Bakhtin (2010a, 2010b, 2016), Nascimento (2014), Moura (2009, 2014, 2016) propositions for which teacher training requires challenges and objectives in line with the complexity of

postmodern society. I take as corpus of research, reports of teachers in the Portuguese Supervised Internship, discussing ways of thinking and acting of teachers in their initial formation. The results obtained also point to teaching perspectives linked to traditional conceptions, requiring a reversal regarding the insertion or mobilization of such practices in the scope of basic education.

KEYWORDS: Teacher training. Current context. Critical perspectives.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir alguns parâmetros pelos quais se dar a formação docente no contexto atual da Universidade Pública. Nesse âmbito, considera-se o modo como ocorre essa formação no contexto da sociedade contemporânea, mais especificamente na Hipermodernidade. Dado esse contexto, é necessário construirmos instrumentos pelos quais os docentes tenham acesso à informação, aqui compreendida, de acordo com Moura (2014) “como uma ampla e significativa informação teórica, no sentido mais profundo desta palavra”, o que requer a apropriação de diferentes saberes, que, por sua vez, capacitam tais profissionais a compreender e intervir n(a) realidade, construída em diferentes ações de linguagem, caracterizadas como dinâmicas heterogêneas e instáveis. Nesse sentido, a formação docente requer o entendimento das formas de funcionamento da sociedade, em seus diferentes espaços, instâncias e contextos.

Segundo Telles (2004), a educação de professores com enfoque na competência volta-se para os conteúdos, habilidades e desempenho destes no âmbito do espaço escolar. Para o autor (idem), esta abordagem está alicerçada em modelos empírico-analíticos e está ligada a arquivos ou inventários que explicitam os conteúdos e as habilidades necessárias para que o professor cumpra determinadas tarefas seguindo determinados conjuntos de estratégias, considerados como adequados e suficientes a um bom desempenho profissional.

Por outro lado, há de se pensar uma formação que possa ir além da apropriação de conhecimentos já reificados ou consolidados, assim como uma formação baseada na aquisição de habilidades técnico-pedagógicas e pseudocientíficas. Assim, é necessário pensar tal formação, que possa romper com a perspectiva da racionalidade técnica, o que, segundo Telles (2004), está alicerçada na ideia de que os professores precisam aprender um conjunto de técnicas e comportamentos apropriados ao seu “bom” desempenho em sala de aula.

A partir das reflexões acima realizadas, discuto o espaço de formação docente como um lugar de intervenção reflexiva e engajada na sociedade. Por essa perspectiva, a educação dos professores, numa ótica transformadora, requer destes novas concepções

epistemológicas acerca do que é ensinar e aprender, o que vai muito além do domínio de conteúdos e técnicas, mas volta-se, primordialmente, para uma concepção reflexiva acerca da realidade.

2 BASES TEÓRICAS

No âmbito da temática aqui discutida, considero a formação docente como um espaço de reflexão acerca das formas de compreensão do mundo, as quais têm chegado até nós, não só pelos manuais didáticos – via espaço escolar – mas, acima de tudo, pelas diversas mídias em circulação na sociedade atual, em que subsiste uma compreensão ou entendimento congelados de sentidos em mobilização pelas diferentes mídias, sentidos estes oriundos de concepções hegemônicas e eurocêntricas acerca da realidade não só local, como também da realidade em nível macropolítico mundial. Dadas essas concepções em circulação, observamos a forma como determinados sentidos circulam socialmente e como a escola, espaço também constitutivo da sociedade, faz circular sentidos ou significações atreladas a grupos de poder legalmente instituídos, cujas visões perpassam uma ideia universalista e generalizante de homem e de sociedade, fazendo-se crer que tais ideias e suas práticas são válidas para todas as classes, segmentos e grupos sociais, e não que estas ideias referendam interesses de grupos majoritários historicamente dominantes, a serviço do capital internacional, regido pelas forças neoliberais no contexto da Hipermmodernidade, cujos objetivos é a acumulação cada vez mais crescente do lucro e dos benefícios advindos de tal acumulação. Dada essa conjuntura, urge pensar a formação docente como atrelada a visões de sociedade e de grupos, as quais são reafirmadas nos espaços institucionais onde acontece essa formação, sem nenhuma clareza das consequências práticas resultantes de uma apropriação automática e alienada de sentidos perpassados por esses grupos dominantes, mormente nos espaços mais comuns de interação social, via ideologia da massificação da informação.

Em vista do exposto, proponho-me, a partir das formulações de Bakhtin (2010b), a analisar determinadas concepções em circulação na formação docente, mormente na formação inicial, e o contributo insuficiente e lacunar de tal formação para as práticas de ensino de língua, especificamente de língua materna, nas escolas da Educação Básica. Logo, dado esse contexto, é necessária uma reflexão questionadora acerca dessas práticas, das crenças que as subsidiam e dos resultados que dessas ações em termos de ensino e aprendizagem, alicerçados estes no cumprimento de conteúdos e currículos e, por outro lado, não compromissados com o conhecimento, com uma perspectiva reflexiva acerca das relações sociais.

De acordo com Bakhtin (2006, p. 42),

As características da palavra enquanto signo ideológico [...], fazem dela um dos mais adequados materiais para orientar o problema no plano dos princípios. Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 42).

As postulações de Bakhtin nos fazem compreender a natureza político-ideológica de que se investe a formação do professor, principalmente enquanto permeada, segundo Moura (2017), por contradições, conflitos e instabilidades. Mas estando cerceada pelas constrições ideológicas, também se caracteriza como atravessada pela estaticidade e pela ausência de um agenciamento interventivo no que tange às práticas e aos paradigmas tradicionais, os quais ainda se apresentam como modelos a serem seguidos por aqueles “que se aventuram na tarefa de ensinar a língua”, tendo em conta, nesse contexto, a falta de perspectivas e parâmetros, que efetivamente se constituam como reversões e avanços em relação a tais modelos.

Para Bakhtin (2010a, p. 348),

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusivo. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010a, p. 348)

As concepções de Bakhtin ajudam-nos a compreender a formação docente, aqui especificamente voltada para o ensino de Língua Portuguesa, como espaço de contínuo dialogismo em perene construção, numa dinâmica que deve rejeitar as noções congeladas e as práticas obsoletas, dissociadas das transformações cada vez mais rápidas por que

passa a sociedade da Hipermodernidade, não só em razão do aparato tecnológico digital existente, mas, principalmente, em função de uma lógica de mercado acumuladora, que beneficia os grandes grupos econômicos transnacionais ou supranacionais. Dado esse contexto, é preciso entender a formação docente, no âmbito do ensino de língua, como suscetível de questionamentos, dúvidas e interrogações, ao mesmo que pressupondo intervenções em modelos já estabelecidos ou reificados.

Para Nascimento (2014, p. 121),

Uma proposta de formação em serviço, contínua e continuada, deve configurar um espaço em que os profissionais aí envolvidos possam refletir sobre o seu agir. E isso significa (re)pensar o papel da linguagem na tomada da consciência sobre si e sobre a forma como o agir constrói, avalia e reformula seus próprios atos à procura de melhores dimensões para planejar e melhorar as ações profissionais... (NASCIMENTO, 2014, p. 121).

É necessário observar, nesse contexto de formação, o agir desses profissionais e, conseqüentemente, detectar diferentes formas ou patamares pelos quais esse agir se dá, para, a partir daí, construir-se propostas de ação mais concretas para esses profissionais em serviço, de modo que, refletindo sobre os seus próprios gestos de ensinar, possam vislumbrar/criar outras possibilidades de ensino e aprendizagem.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos, aqui propostos, direcionam-se para uma observação mais atenta do trabalho docente dos professores da Educação Básica, precisamente para o acompanhamento de suas ações quando ensino da leitura e da escrita dentro da sala de aula. A primeira fase desta pesquisa propõe-se a observar essas ações, no modo como são descritas/analizadas pelos alunos da Licenciatura em Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, o que, de certa forma, reflete a formação inicial e/ou contínua desses docentes. As postulações de Moura (2009, 2014, 2016), apontam para o fato de que essa formação se caracteriza por inquietações, inseguranças e incertezas, resultando paradoxalmente em acomodações e enrijecimentos, em modelos reificados/estáticos, quando, no sentido inverso, essa formação deveria promover a busca por transformações das ações pedagógicas no ensino de língua; evidenciando-se, aí, lacunas e incompletudes significativas no percurso de formação desses docentes e, por outro lado, levando a uma reflexão dos responsáveis por essa formação.

Moura (2016) propõe um “(re)conhecimento” prévio das práticas de ensino de língua na Educação Básica. Esse “(re)conhecimento” não implica considerar algumas dessas práticas como não válidas ou incoerentes, mas levar em conta o fato de que elas existem, correspondendo aos objetivos intencionados e/ou propostos por esses docentes em suas ações de ensinar, as quais referendam crenças já cristalizadas relativas ao que é

ensinar e aprender uma língua, aqui no caso, a língua cujos aprendizes já falam ao entrar para a escola.

Acrescente-se, de acordo com Moura (2016), que a complexidade dos contextos e instâncias de interação da Hipermodernidade requer múltiplas competências dos educadores, mormente dos professores de língua; destes se requer o domínio não só dos suportes digitais, mas, sobretudo, da apropriação eficiente das diferentes linguagens veiculadas por tais suportes.

3 METODOLOGIA

O corpus analisado consta de 15 (quinze) relatórios do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Os relatórios, sob análise, foram produzidos pelos licenciandos do Curso de Letras a partir da observação das aulas de professores do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da zona urbana de Santarém. As categorias sob análise são ainda provisórias e não estão nomeadas de forma específica, podendo ser reformuladas durante o andamento da pesquisa. Os dados são preliminares e podem ser acrescidos, de modo a se obter uma maior representatividade destes. As análises aqui feitas podem também ser ampliadas e aprofundadas no curso do processo de investigação. Os sujeitos são os alunos da Graduação em Letras/Português, considerando as atividades de estágio que devem realizar, atividades estas integrantes do currículo do mencionado curso.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo das análises preliminares, aqui realizadas - tomando como dados relatos dos alunos de Licenciatura Plena em Letras/Português no Estágio Supervisionado (Observação) – é discutir as possíveis interferências da formação de professores da Educação Básica em suas ações de ensinar leitura e escrita em sala de aula. Assim, os dados podem não determinar elementos dessa formação, em sua relação mais direta com as concepções teórico-metodológicas desses professores postas em ação nas atividades de ensinar a partir dos eixos supracitados, mas podem demarcar e/ou indicar elementos relativos a posturas ou atitudes que, de certa forma, refletem/reconstituem o percurso de formação desses docentes nos espaços institucionais pelos quais transitaram/transitam.

Os dados constam de 4 (quatro) excertos, retirados dos relatórios pesquisados, constituindo uma amostra da natureza qualitativa, em sua relação com o que é objeto desta investigação: verificar, a partir das ações docentes de professores de Língua Portuguesa,

elementos que evidenciam os efeitos resultantes de sua formação nas instituições pelas quais passam ou ainda transitam.

Excerto 1:

Ainda neste **dia 29 de novembro de 2016 (tarde)** foi observado as aulas da professora B. o primeiro e o segundo tempos foi com a turma 2º D e a atividade deste dia foi continuação da explicação sobre: concordância verbal e nominal. Essa turma é bem agitada e vez ou outra a docente acaba perdendo o domínio da turma. A turma é meio aérea, somente alguns alunos estão prestando atenção na atividade que a docente os apresenta.

Exemplos usados na explicação:

- Faz dois meses que ele partiu. (tempo)
- Há muitos alunos nessa sala. (sentido de existir)
- Houve manifestações na praça. (sentido de acontecer)
- Faz verões terríveis aqui. (temperatura)
- Há dias que espero... (tempo)
- Choveu papeis picados do alto do pódio. (fenômeno natural, sentido conotativo).
- Choveu muito ontem. (fenômeno natural)

Após a explicação desses exemplos, a professora deu a chamada e chamou a atenção para o fato deles (os alunos) estarem dando mais prioridades para os jogos internos da escola do que para a aula em sim. Em seguida, continuou a explicação sobre concordância nominal.

Exemplos usados na explicação:

- Dedicava todo seu tempo ao comércio^(M) e a navegação^(F) costeira^(adj. S).
- Nunca vi tamanho^(adj. adn.) despeito^(M) e ingratidão^(F).
- Permaneceu fechada^(pred. do suj.) a porta^(F) e o portão^(M).

Não muito distante da professora A, a professora B, também adota o método de ensino por frases soltas no ensino de gramática.

O terceiro tempo foi na turma 2º E. Foi iniciada a aula com a chamada e conseguinte foi dado visto nos exercícios de literatura. Foi notório que nessa turma muitos alunos não fazem os exercícios e como a professora deixou para receber até os dois últimos dias de aula dela, muitos (maioria) começaram a fazer nesta aula as atividades. E essa foi a aula do dia. Somente resolução de exercícios e vistos.

O quarto tempo foi na turma 2º G. Nessa turma também foi somente para vistos. Observou-se que a maioria dos alunos não faz a atividade solicitada e tiram fotos do caderno de quem faz para fazer em seu caderno para ganhar os vistos. E a professora se convence de que eles fazem a atividade por si só.

Os dois últimos tempos foram novamente na turma 2º E com os vistos na atividade de língua portuguesa. Enquanto a professora estava em seus aposentos, recebendo vez ou outra os cadernos dos alunos, a sala ficou uma bagunça, formou-se grupo nas salas, e a conversa, celular e maquiagem rolaram soltos.

Neste excerto, observamos, conforme o relato da licencianda, que a professora tem uma concepção essencialmente normativa de ensino de língua. Tópicos de gramática, como concordância verbal e nominal – cuja unidade de análise é a frase – constitui um dos cerne das atividades desenvolvidas em sala de aula. Há uma ênfase muito grande nos exercícios pré-fabricados, já disponibilizados no livro didático. Esse tipo de abordagem, ratifica uma concepção de língua como um artefato pronto, simplificado, desvinculado de ações autênticas de linguagem em mobilização nos espaços sociais.

Por outro lado, evidencia elementos da formação docente, voltada, a partir do contexto do Estágio e dos relatórios analisados, para a crença de que ensinar língua é ensinar a forma ou a estrutura; mais ainda, direcionada para uma noção de língua recortada, no modo como são apresentados os exercícios propostos pela professora.

Embora esse tipo de abordagem possa não refletir diretamente a formação do(a) docente, traz elementos indiciadores de uma concepção de ensino oriunda de uma formação válida para um determinado tempo no passado, mas incoerente ou insuficiente para as exigências das práticas sociais da sociedade atual, nas quais os sujeitos precisam tomar uma posição avaliativo-argumentativa acerca do que ouvem, leem e escrevem.

Excerto 2:

No dia 22 de dezembro de 2016, o estágio continuou na escola Rio Tapajós na turma 2º D. Como já citado, os alunos se atrasam pelo menos 30 min e com isso o conteúdo atrasa. Na tentativa de adiantar o assunto, nessa aula, o professor copia no quadro todo o assunto que será ministrado, no caso, figuras de linguagem. Quando os alunos chegam na sala, o quadro branco já está cheio de informações.

Entendo a preocupação do professor em relação ao atraso dos alunos, pois o mesmo poderá ser cobrado pela secretaria caso não apresente notas. Porém, só existe aula se tiver alunos, a interação entre professor e aluno só pode ser feita com a presença dos alunos e por mais que cheguem atrasados, que sentido faz o professor copiar um assunto para uma sala vazia? E depois os alunos simplesmente copiarem o assunto? É preciso ter a sensibilidade e entender que por mais que seja um adiamento de conteúdo em busca de notas bimestrais o que está em jogo é o aprendizado do aluno.

Os exemplos colocados no quadro foram:

Catacrese. EX: A perna da mesa está quebrada.

Metonímia. EX: Tocar Legião Urbana

EX: O caminhão matou 8 pessoas e 50 ficaram feridas.

EX: No alto da torre, o bronze soava melancólico.

Quando vi os exemplos no quadro, fiquei a refletir que, o ensino de língua portuguesa está totalmente desvinculado com a prática da leitura, do pensamento crítico. A potencialidade que a língua tem para ser estudada está sendo ignorada por meros exercícios que cansam o aluno e que

muitas vezes não contribuirá para sua vida pessoal e muito menos profissional. Os PCNs de Língua Portuguesa, pág. 30, falam da importância dos textos na vida de um aluno, vejamos:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz de linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício da reflexão [...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de forma de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais a plena participação numa sociedade letrada.

No excerto 2, verifica-se com base nos relatos feitos pela licencianda, que a temática/conteúdo - objeto de ensino da professora – constituem-se como obsoletos e defasados, pelo menos na forma como são apresentados e ensinados. Os exemplos são dados em frases, com uma extrema simplificação no que concerne aos usos de processos metafóricos e metonímicos, nos vários gêneros discursivos em mobilização nas atividades sociais.

Como a licencianda mesmo afirma, “o ensino de língua está totalmente desvinculado com das práticas da leitura, do pensamento crítico”; conforme também corroborado pelos PCNs, em um dos recortes mostrados pela estagiária. O excerto também traz a presença das atividades de cópiação, as quais se constituem como monótonas, cansativas e ineficientes, mesmo que, no caso, se prestem à colocação do conteúdo no quadro. No entanto, tais atividades não evidenciam um engajamento efetivo dos alunos em relação à temática, reduzindo-se à mera identificação (nomenclatura) das chamadas figuras de linguagem.

De acordo com o dado, observamos uma concepção de ensino despartada das experiências sociais e culturais dos alunos. Tendo em conta o dado em exemplo, verificamos que a ação de ensinar realizada pela professora reconstitui, direta ou indiretamente, o contexto em que se deu a sua formação, ainda permeada por uma visão de língua fragmentada, desvinculada dos seus modos de realização, nos quais se considera e se experiencia conflitos, contradições e instabilidades, nem sempre fáceis de enfrentar, mas que requer dos indivíduos uma multiproficiência linguístico-discursiva, à altura das exigências desses contextos de interação.

Excerto 3:

Ainda no dia 19/12/16 as aulas seguiram na turma do 3º A, a disciplina ministrada foi Língua Portuguesa II. O assunto ministrado foi: produção de texto dissertativo (redação).

A aula mostrava os procedimentos básicos de como fazer uma redação dissertativa – argumentativa.

A professora distribuiu uma folha com os principais erros cometidos nas redações do ENEM e dicas para como evitá-los. Enquanto os alunos liam ela corrigia outras redações em sua mesa, passados alguns minutos a professora interrompeu a leitura e seguiu a explicação dos seguintes tópicos:

Interpretação de tema. Antes de começar a escrever tem que entender o tema que está sendo

pedido; Construção do rascunho, para fazer qualquer texto, antes tem que escrever um rascunho para que não ocorra erros; Revisão e acabamento e Elaboração do título.

Segundo a professora, era ministrada aula de redação toda semana, e mesmo assim, os alunos sentem muitas dificuldades e continuam cometendo muitos erros no desenvolvimento dos textos.

Para Antunes, isso acontece porque:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através dos sinais gráficos, ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Talvez esses alunos não tiveram a oportunidade de praticar a leitura e escrita no ensino fundamental e agora na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, sentem a necessidade de aprender de forma urgente, pois sabem que uma excelente nota na redação pode abrir portas para o ensino superior. Para promover o desenvolvimento do aluno o professor é pela determinante para que essa evolução aconteça, e percebi que o método da docente, não é tão eficaz como deveria. Quem sabe se a mesma utilizasse temas mais atuais de forma dinâmica, assim despertaria o interesse maior dos alunos.

Conforme os relatos, a professora distribui uma folha com os principais erros cometidos nas redações do ENEM e dicas de como evitá-los. Continuando as suas orientações, a docente propõe alguns procedimentos mais gerais e superficiais sobre a forma de condução da atividade. No entanto, verificamos, com base no relato, a ausência de uma sequência metodológica mais detalhada com vistas à realização da produção textual. Não se observa, aí, uma preparação relativa aos temas a serem tratados na dissertação escolar, nem uma espécie de contextualização oral prévia, que possa servir de base para os textos a serem lidos e produzidos. Aliás, a professora não disponibiliza esses textos que embasarão a produção dos alunos. É tudo feito no vazio, colocado de maneira impositiva, privilegiando-se os erros e não estimulando o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes.

Como descrito no relato, a professora tem pressa em mostrar os “erros” das redações, tanto do ENEM quanto dos alunos, mas não experimenta/cria uma metodologia, na qual os alunos possam colocar-se como locutores/agentes de seus próprios dizeres, em que sejam capazes de contar sobre as suas experiências, assim como tornarem-se aptos a discursivizar sobre a realidade sociohistóricas, na qual estão imersos.

Como afirmei, a metodologia esta pautada numa perspectiva um tanto conservadora, atrelada a posturas autoritárias, nas quais se impõe uma atividade de escrever desprovida de qualquer significado social e sem motivações autênticas, que levem a um ato de ler e escrever significativo para aqueles para os quais se propõe essa tarefa. Acrescente-se que os temas são impostos, sem nenhuma discussão sobre estes.

Nesse tipo de ação pedagógica, os temas caem de paraquedas e os alunos têm que fazer milagres para conseguir dizer o mínimo acerca do que veiculam.

Logo, o tipo de ação pedagógica relatado pela estagiária, aponta para uma formação docente lacunar, dissociada das experiências sociais e aquém do que se espera em termos de ações de linguagem coadunadas com a complexidade de uma sociedade tecnológica competitiva, excludente e segregadora.

Excerto 4:

A melhora da compreensão de Língua Portuguesa é proporcionada através do bom entendimento da fala, seja escrita ou oral, além da inserção no agradável campo de análise linguística. Os textos lidos não eram discutidos largamente e pouco requisitavam um entendimento avançado de Língua Portuguesa do alunado. Havia um momento de leitura, mas o debate sobre as poesias lidas era inexistente ou unilateral porque apenas a professora falava. Os assuntos eram explicitados de uma forma mecânica. Sempre o mesmo passar de matérias, sempre a mera revisão para a prova, sem nenhuma inovação.

Propiciar a leitura, permitir meios de debate no campo da escrita e redirecionar a atenção ao cerne dos textos usados ajudará um melhor ler e escrever. E as turmas não reformulavam textos didáticos e nem retratavam diálogos gramaticais com uma excelente performance. Era imperceptível o envolvimento dos alunos com textos, contextos e contextualização. Além da abordagem utilizada para as atividades de gêneros textuais ser de certa forma inadequada, apesar de arrojada. O entendimento e a capacidade de produção textual não estão apenas relacionados à decodificação de palavras.

Por meio da observação é possível refletir sobre a capacitação de futuras ações didáticas. A produção de discussões pedagógicas, permitindo uma reflexão crítica e edificando a identidade como professor, estudando a instituição e desenvolvendo ações importantes para o processo de ensino e de aprendizagem. Todas as ações realizadas foram consideradas como ações pedagógicas de uma Escola com ensino de qualidade. Porém, é enfadonho o não inovar e apenas a correção do suposto errado. O estágio é vivência, experimentação e insistência em compreender os trâmites escolares. E o obtido não superará e nem será equivalente ao esperado.

Quanto a este excerto, observamos, com base nos relatos, que há um silêncio em sala de aula, os alunos leem ou fazem que leem, mas mesmo pressupondo que conseguem entender o que os textos dizem, não falam acerca dos sentidos aí veiculados. Desse modo, a leitura constitui um mero cumprimento de uma atividade prevista no plano de unidade, sem nenhuma finalidade ou razão, tornando-se algo improdutivo e destituído de valor sociodidático.

O relato da licencianda é relevante porque dá destaque a uma atmosfera fria e silenciosa nas atividades de leitura. Segundo ela, “havia um momento de leitura, mas o debate sobre as poesias lidas era inexistente ou unilateral porque apenas a professora

falava”. Esse tipo de postura apresenta-se como um entrave para o que se espera de um educador de qualquer área do conhecimento. Em se tratando do professor de língua, ações pedagógicas como essa andam na contramão das expectativas sociais dos cidadãos que frequentam a escola, espaço no qual se deve propiciar o debate, a exposição livre de ideias, a argumentação.

O relato também dá destaque ao mecanicismo ou automatismo das aulas, com a exposição de conteúdos enfadonhos e desprovidos de objetivos que se constituam como significativos para experiências individuais e sociais dos alunos.

Dado o exposto, constata-se que a formação docente, na forma como as ações pedagógicas são realizadas, é desprovida de sentido, pois atua à margem dos contextos sociais de interlocução, como que operando num mundo à parte, no qual os alunos são tratados como “peças automáticas/autômatas”, espécies de depósitos de conteúdos, e não cidadãos integrantes de uma sociedade complexa, exigente, elitista e exclusora de grandes parcelas da população, precisamente grupos e segmentos historicamente impedidos do acesso aos bens culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados e discutidos, fruto da observação dos licenciados no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, levam-nos a compreender as lacunas existentes na formação docente do professor de língua. Se as ações desses professores observados não refletem ou reconstituem diretamente sua formação inicial e/ou contínua, apontam, no mínimo, para alguns itens ou intervenientes integrantes dessa formação. Entendendo que esta se deu para um determinado momento da História e correspondeu às demandas próprias de determinados contextos, não faz mais sentido para os contextos e demandas da sociedade atual, que se constitui como complexa, altamente tecnologizada, requerendo dos educadores e professores de língua uma formação contínua em constante revisão e/ou reconstrução, com acesso a novas estratégias de ensino, especificamente nos eixos de leitura/escrita, que possam se colocar à altura da complexidade das interações em mobilização nos contextos da Hipermmodernidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec: 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores: 2010b.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34: 2016.

MOURA, H. L. M. *Gêneros textuais: conceituação e ensino*. Mimeo, 2009.

_____. *Leitura e formação do professor de língua da Educação Básica*. Mimeo, 2014.

_____. *A produção de leitura na escola: objetivos e desafios*. Mimeo, 2016.

_____. *Leitura e escrita como ações sociopolíticas: rompendo com paradigmas e práticas tradicionais*. Mimeo, 2017.

NASCIMENTO, E.L. *O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais*. IN: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H.R. (Orgs). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores: 2014.

TELLES, J. Introdução ao livro: *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. IN: MAGALHÃES, M.C.C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia 28, 29, 35, 39

Análise de discurso 155, 157, 159, 163, 170, 171, 284

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 112, 113, 129, 139, 142, 146, 150, 152, 154, 162, 209, 247, 248, 252, 259

C

Canções de rap 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258

Canto 85, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 264

Cartografia 123, 124, 127

Celibato 109, 110, 111, 114, 118, 119, 120, 121

Código de Direito Canônico 109

Contexto 1, 2, 15, 16, 20, 27, 30, 32, 36, 59, 63, 65, 68, 74, 105, 107, 110, 111, 115, 118, 119, 121, 143, 157, 164, 172, 173, 174, 176, 178, 183, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 214, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 251, 252, 256, 260, 261, 273, 275

Contexto atual 231, 232

Contexto educacional 260

Crime do Padre Amaro 109, 110, 114, 116, 118, 120, 122

Crítica latinoamericana 207, 208, 209, 210, 211

Cultura organizacional 59, 60, 61, 62, 69

D

Dança 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 165, 248

Desenho 1, 2, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 275, 278

Dibujo 8, 15, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 54, 139, 150, 151

Discurso 8, 34, 35, 37, 38, 40, 62, 70, 95, 110, 127, 134, 139, 142, 144, 148, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 208, 210, 212, 216, 243, 246, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 281, 284

Dublagem 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

E

Ensino de língua portuguesa 234, 238, 244

Enunciação 155, 157, 160, 161, 164, 166, 195, 199, 206, 246, 250, 252, 254, 256, 259

F

Formação de professores 217, 219, 221, 228, 229, 230, 231, 236

Formação docente 231, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 242

Funcionamento verbal 195, 197

G

Gestão estratégica 273, 275, 276, 278, 285, 286

Gramática 136, 139, 142, 143, 144, 153, 195, 203, 219, 237, 238

H

Historicidade 28, 30, 34, 38, 39, 157, 159, 160, 161, 166, 170

I

Inconsciente 19, 22, 24, 27, 156, 159, 162, 168, 263

Inovação 59, 60, 69, 241, 287

Instituição 2, 29, 30, 109, 118, 120, 166, 241, 276

Interdisciplinaridad 42

Internet 72, 73, 77, 80, 82, 84, 87, 88, 91, 94, 140, 141, 148, 154, 174, 179, 182, 189, 190, 193, 194, 244, 245, 247, 249, 258

Investigação 19, 29, 30, 60, 109, 111, 231, 236, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 284, 285, 286, 287

J

Juan L. Ortiz 123, 124, 130

L

Latinoamericanismo internacional 207, 211

Legendagem 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108

Luis Casablanca 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

M

Mãos 21, 27, 34, 115, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 234, 268, 269, 270, 274

Meme 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Mente-corpo 19, 21, 27

Mestrado 108, 206, 229, 230, 260, 261, 262, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286

Metáfora 19, 25, 26, 27, 47, 155, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 198, 209, 257

Mimesis 139, 145, 146, 147

Montaje expositivo 52, 54, 57, 58

Multiletramentos 244, 245, 246, 247, 248, 251, 254, 256, 258, 259

Música clásica 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

N

Negación 52, 57

O

Objeto de consumo 1, 2, 3, 4, 10, 16

P

Percepções 65, 217, 218, 224, 228

Periodismo especializado 72, 73, 74, 76, 93, 95, 96

Perspectivas críticas 231

Peter Brook 260, 261, 262, 267, 271

PLE 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Poesía 26, 38, 49, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 152, 248, 249

Póéticas 28, 30, 131, 215, 216

Políticas de la lengua crítica 207

Práctica teatral 260, 261, 271

R

Redes sociales 82, 84, 88, 89, 90, 91, 139, 140, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Relaciones interpersonales 172, 173, 176, 177, 178, 183, 185, 187, 194

Relações Públicas 65, 70, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 287

S

Sátira 139, 142, 149, 153

Simulacro 52, 53, 56, 57, 58

T

Teatro-empresa 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Tesis lingüística 131, 133, 135, 136

Tradução 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 121, 122, 160, 219, 259, 272

Traducción interlingüística 131



**EDITORA
ARTEMIS**