

# A prática de escrita em uma perspectiva dialógica de linguagem: interações entre ensino fundamental e superior

## *The practice of writing in a dialogical perspective of language: interactions between elementary and higher education*

Débora Ventura Klayn Nascimento <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência discursiva estabelecida entre alunos da educação básica e superior. De um lado, estudantes do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) escrevem com o objetivo de passar orientações pedagógicas a futuros professores de Português. De outro, licenciandos prestes a concluir o curso de Letras Português/Literaturas recebem, analisam e respondem as cartas dos referidos alunos. Transitando e servindo de correio em meio a essa linha enunciativa, uma professora atuante na educação básica e estreada como docente substituta no ensino superior busca estabelecer uma ponte entre educação básica e superior. Para isso, com base em estudos que mostram a importância de contextualização discursiva nas atividades de produção textual, bem como em discussões a respeito de concepções de educação, este artigo discute sobre expectativas e reflexões dos aprendizes *transeuntes* da ponte e do evento discursivo estabelecido (aprendizes transeuntes entre os quais a professora *correio* se inclui). Como procedimento metodológico e fundamentação teórica, usa-se a Análise Dialógica do Discurso, a fim de problematizar a experiência didática, bem como as percepções sobre a prática docente. Os resultados apontam para concepções de educação cristalizadas na educação básica e percepções as quais levam a (re)pensar práticas de formação inicial.

**Palavras-chave:** Ensino. Produção textual. Formação docente.

### ABSTRACT

This article presents a discursive experience established among students of basic and higher education. On the one hand, students of elementary school II (6th to 9th grade) write letters in order to point out pedagogical guidelines to future Portuguese language teachers. On the other hand, undergraduates about to complete the Portuguese/Literature course receive those letters as well as analyze and answer them to the referred students. Moving and serving as a courier in the midst of this enunciative line, a teacher active in basic education and a newcomer as a substitute teacher in higher education seeks to establish a bridge between basic and higher education. For this, based on studies that illustrate the importance of discursive contextualization in written production activities, as well as in discussions about conceptions of education, this article discusses expectations and reflections of apprentices passing by the bridge of the established discursive event. As a methodological procedure and theoretical foundation, this article draws on Dialogical Discourse Analysis in order to problematize the didactic experience and the perceptions about teaching practice. The results point to conceptions of education crystallized in basic education and perceptions that lead to (re)thinking practices of initial teacher training.

**Keywords:** Teaching. Written production. Teacher training.

<sup>1</sup> Docente substituta na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita – RJ. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8446-3795>. E-mail: [deboraklayn@gmail.com](mailto:deboraklayn@gmail.com).



## 1 INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência.  
(FREIRE, 1996, p. 21)

A necessidade de aproximação entre escola básica e cursos de formação docente mostra-se consensual entre os que se debruçam a problematizar o processo de formação inicial. Arroyo (2011), por exemplo, nos leva a reavaliar as trajetórias escolares a partir do olhar dos educandos. Mas para isso, alerta o autor, “precisa-se de coragem para ouvir. Carecemos de uma tradição de escuta dos educandos” (ARROYO, 2011, p. 96). Nesse sentido, o enriquecimento mútuo decorrente da aproximação entre diferentes níveis de ensino soa óbvio.

Entretanto, de acordo com Moretto, Wittke e Cordeiro (2018), muitas pesquisas acadêmicas, no que diz respeito à formação tanto inicial quanto continuada, se preocupam em prescrever comportamentos docentes, desconsiderando as vozes dos professores, o que causa “certo distanciamento e falta de credibilidade entre a parceria universidade-escola” (MORETTO; WITTKE; CORDEIRO, 2018, p. 11). É necessário, portanto, um redesenho das relações que podem ser estabelecidas entre ensino básico e universidade(s), para que possam ecoar as vozes de professores e alunos da educação básica, numa tentativa de articular teoria e prática.

Ciente da importância da interação entre universidade e escola, e com o objetivo geral de ventilar práticas que contribuam para o enfrentamento dos desafios da profissão docente, este artigo investiga, especificamente, uma atividade de troca de cartas escritas por alunos do ensino fundamental e graduandos de Letras. Para esse fim, uma professora regente de turmas no ensino fundamental na educação básica, e estreada como docente substituta no ensino superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro, transita e atua como correio em meio a uma linha comunicativa que busca estabelecer pontes facilitadoras na troca de conhecimentos entre os estudantes envolvidos.

Nessa troca, alunos do ensino fundamental – pertencentes a uma turma de 6<sup>o</sup>, a duas turmas de 8<sup>o</sup> e a uma turma de 9<sup>o</sup> ano<sup>2</sup> – expressam em cartas suas opiniões sobre a prática docente, a fim de apresentarem dicas ou orientações a futuros professores de português. As referidas cartas revelam as percepções dos sujeitos mais importantes no exercício da docência, pois, como já salientado na epígrafe desta introdução, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21). Logo, direcionar o olhar às percepções reveladas pelos próprios alunos, bem como ao processo no qual elas se dão, constitui tarefa importantíssima no exercício de criticidade por parte do docente. Tal postura exige permanente

---

<sup>2</sup> Turmas de sétimo ano não participaram porque a professora regente não estava lecionando nesse ano de escolaridade durante a realização da atividade.





reflexão na formação docente, fazendo com que a problematização sobre as cartas seja uma fonte de reflexão não só para os graduandos, mas também a todo professor comprometido com o seu (re)fazer pedagógico.

O procedimento metodológico, ou seja, o estudo de todo o processo de interação discursiva realizado, bem como de exemplares das cartas em foco, apoia-se em pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (cf. BRAIT, 2006; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Segundo Brait (2006), a ADD busca compreender os processos de construção de sentidos e seus efeitos no mundo social. Nesse sentido, a seção 2 discute o conceito dialógico de linguagem e chama a atenção para a interlocução, constituinte de todo evento discursivo. Para isso, textos do Círculo de Bakhtin<sup>3</sup> são convocados junto a reverberações em pesquisas recentes. Ainda na segunda seção, breves discussões sobre a formação docente em Letras e sobre concepções de educação são tecidas. Na seção 3 discorre-se sobre os procedimentos metodológicos utilizados. Por fim, na seção 4 são relatados e discutidos os momentos de atuação docente em questão, além de ser apresentada uma carta representativa do teor exposto por cada uma das turmas participantes do evento de interação discursiva. Assim, o teor das cartas e os processos didáticos envolvidos em suas produções e recepções são relatados e problematizados à luz do que informam sobre práticas docentes.

## 2 A PALAVRA COMO RELAÇÃO DE UM AO OUTRO NA PRÁTICA DE ESCRITA

A palavra é bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige (VOLOCHINOV, [1929] 2017, p. 205, grifos do autor).

A noção de palavra como ponte permitidora de interação entre os participantes de um evento discursivo serve de instigação para o (re)pensar do uso da palavra nas atividades das aulas de Língua Portuguesa. Nesses espaços, será que palavra é ponte, possibilitando conexão? Ou seriam as palavras entrelaçadas pelos alunos, ao escreverem seus textos, vistas como pequeninas tábuas brutas e ásperas, inviáveis à construção de pontes que ultrapassem os muros da escola? Nas aulas de língua, as palavras parecem ser usadas como objetos de um ensino de lapidação, que na maior parte das vezes ocorre apartado dos contextos de usos linguísticos do mundo social. Ensinar a lapidar é, sem dúvida, uma das tarefas do professor de língua. Contudo, oportunizar espaços de uso efetivo do que foi lapidado

<sup>3</sup> Nome atribuído a posteriori a um grupo de intelectuais de diversas formações, “boa parte nascida por volta da metade da década de 1890, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929” (FARACO, 2009, p. 13). Segundo Faraco (2009), o que há de comum aos membros do Círculo é paixão pela filosofia, pelo debate de ideias e pela linguagem.





também não seria uma das atribuições da escola? Será que a criação de oportunidades de interlocução não daria mais sentido à árdua tarefa de lapidar?

Esses questionamentos não são novos, tampouco são exclusivos deste artigo. Presentes nas ideias de quem se dedica a problematizar metodologias para o ensino de língua, perguntas como as descritas motivaram e ainda motivam pesquisas que buscam direcionar a um entendimento comum entre os materiais dedicados à formação dos professores de português: atividades escolares de escrita artificiais e descoladas do sentido de uso e interação não rendem bons frutos, portanto, devem ser evitadas.

Em capítulo dedicado a apresentar as Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin, Brait, por exemplo, nos chama a atenção para o “conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo *professor*, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BRAIT, 2013, p. 17). As palavras da autora salientam a necessidade de que as formas e os tipos de interação verbal sejam estudados nas aulas de língua em ligação com as condições concretas em que se realizam. Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem de produção textual que seja contextualizada e que busque interlocutores, uma vez que “toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 205), preceito relacionado à noção de *responsividade* (cf. VOLÓCHINOV, [1929] 2017).

Na mesma direção, pesquisas recentes mencionam que “Todo enunciado tem um auditório social presumido, isto é, o enunciadador tem em mente quem o ouvirá ou lerá” (AMORIM; NASCIMENTO; SANTOS, 2021, p. 60). Logo, por estar sempre direcionado ao outro, todo ato discursivo, ainda no momento de sua produção, pressupõe não só a existência do sistema da língua, mas também a interação com os interlocutores. Assim, ao escrever uma carta, por exemplo, a atenção a quem a lerá irá orientar as escolhas de palavras, de tom, de temática, etc. Esse movimento ocorre porque “Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a *influência profunda do discurso responsivo antecipável*. O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela” (BAKHTIN, [1930], 2015, p. 52-53, grifos do autor). Portanto, a proposição de uma atividade de produção textual escolar fará mais sentido quando atentar às condições concretas do evento discursivo, não sendo destinada somente à correção do professor.

Desse modo, o pensar no outro, no interlocutor que vai além do professor, constitui parte significativa do processo de escrita, uma vez que a interação é um dos elementos intrínsecos a essa prática. Cabe lembrar que os textos produzidos fora da escola são sempre destinados a um interlocutor – ainda que esse interlocutor possa ser o próprio escritor, como é o caso dos diários pessoais. A





importância da figura desse interlocutor se dá porque, conforme já salientado, as palavras são sempre orientadas em função dos outros. Esse é o princípio básico de todo enunciado, como alerta Bakhtin:

o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, por essência é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. Desde o início o falante aguarda a resposta deles [dos outros para os quais enuncia], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse em torno dessa resposta. (BAKHTIN, [1953] 2016, p. 62).

É na orientação da palavra em função do outro que o interlocutor desempenha papel ativo ainda no momento da construção do enunciado. Respostas às questões: *O que escrever? Por que escrever? Como escrever?* servem de direcionamentos que, quando bem embasados, norteiam aquilo que será escrito e *para quem*. Dessa forma, todo enunciado, além de se construir dialogicamente (cf. BAKHTIN, [1953], 2016), a partir dos ecos de enunciados anteriores com os quais concorda, discorda, amplia, refuta, polemiza, etc., também é dialógico em sua projeção futura, pois o direcionamento ao interlocutor já ocorre no momento da enunciação. Importa, portanto, o pensar no outro. No caso em questão, o outro era o professor de português em formação.

## 2.1 O docente em formação para trabalhar com Português e Literaturas

Se por um lado a motivação para a escrita das cartas veio da oportunidade de promover uma tarefa escolar que ultrapassasse a finalidade de escrever para a correção e tentativa de aprimoramento da competência de escrita; por outro lado, também se vislumbrou a possibilidade de uma aula de Didática Especial para o Ensino de Português/Literaturas, menos teórica e mais interativa com as realidades de escolas públicas nas quais muitos dos licenciandos podem vir a trabalhar. Vale destacar que a possibilidade vislumbrada está preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que advogam pela “articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, 2015, p. 4). As Diretrizes salientam, ainda, que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 5).

Nesse sentido, este artigo defende que tal articulação não seja pensada somente sob o prisma do cumprimento das horas de estágio obrigatório e do acompanhamento do processo de estágio, comumente realizado na disciplina de Prática de Ensino. A articulação entre educação básica e formação inicial superior nos cursos de licenciatura precisa e deve ser feita, também, no bojo de outras





disciplinas, de modo a contribuir com uma formação qualitativa do profissional da educação. A esse respeito, Considera (2011, p. 129) aponta:

Na formação desse profissional da educação, a meta é desenvolver práticas que contribuam para que ele seja capaz de enfrentar os desafios da profissão, esquivando-se das já cristalizadas concepções sobre o fracasso escolar e produzindo soluções criativas para o aperfeiçoamento qualitativo constante do ensino a que se dedicará.

Com relação às especificidades didáticas que tangem o ensino de línguas, parte das discussões com os graduandos em Letras, na disciplina de Didática Especial de Português/Literaturas, diz respeito à necessidade de que as aulas de línguas partam das realidades dos alunos, e não de currículos pré-determinados para cada ano de escolaridade. Salienta-se, é claro, que não se trata de “abandonar a programação curricular, mas, antes, de adequar a metodologia de trabalho dos diversos assuntos com base na singularidade de cada aluno” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 15-16).

Essas discussões se dão de forma imbricada ao conceito de avaliação diagnóstica: “um conjunto de dispositivos técnico-metodológicos para, por assim dizer, mapearmos o estado atual da construção do conhecimento de cada um dos nossos alunos e criarmos um ‘diagnóstico’” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 15). A partir dessa noção, percebe-se o quão importante é o conhecimento dos usos linguísticos dos alunos, a fim de que se possa melhor adequar o planejamento das aulas de língua, em uma prática pedagógica dialógica, isto é, caracterizada “por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua ‘construção’ simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações pedagógicas” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 14). Afinal, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30). Por isso, a avaliação diagnóstica deve fornecer subsídios para que os professores de línguas planejem suas aulas a partir dos usos linguísticos demonstrados pelos alunos. A diagnose mencionada constitui, pois, forma de reconhecimento dos saberes consolidados e busca por estratégias promotoras da expansão das potencialidades observadas nos discentes.

Nesse sentido, a leitura das cartas redigidas por estudantes do ensino fundamental buscou possibilitar aos professores em formação: a) a criação de fontes de análise diagnóstica da escrita frequentemente encontrada no ensino fundamental II; b) a articulação entre teoria e prática, postulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; c) percepções sobre comportamentos e modos de escrita dos alunos do ensino fundamental II. Isto posto, vejamos as concepções de educação, ensino e aprendizagem que podem se mostrar presentes no evento discursivo em questão.





## 2.2 Concepções de educação, ensino e aprendizagem

Toda prática pedagógica está relacionada a uma concepção de educação e de aprendizagem. Algumas dessas noções se mostram relevantes para pensarmos o processo de interação discursiva e a atividade didática discutida adiante. Quanto às concepções de educação, Freire ([1974] 2016) denomina como *bancária* aquela que concebe os homens como seres passivos dentro do mundo, e para a qual a escola tem a tarefa de “apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (FREIRE, [1974] 2016, p. 112). Nessa perspectiva, o professor é visto como o detentor de um saber que deve ser transmitido ao aluno, que é visto como passivo e deve apenas receber o ensinamento sem questionar. Assim, a aprendizagem é concebida a partir de uma noção comportamental, na qual o ato do aprendizado está ligado a determinados comportamentos do professor e do aluno (cf. GERHARDT, 2019). Em oposição a essa visão, Freire destaca a concepção *problematizadora e libertadora* da educação. Nela, o educador deve ser “um companheiro dos educandos” (FREIRE, [1974] 2016, p. 110), não estando a favor da opressão ou da transmissão do saber, mas do *saber com* os estudantes, isto é, da construção conjunta do saber.

As noções de ensino e aprendizagem podem ser entendidas, então, de formas diferentes, a partir de cada concepção de educação. Dentro de uma concepção bancária, ensinar é transferir e aprender é receber. Já numa visão problematizadora e libertadora, tanto ensino quanto aprendizagem ocorrem no diálogo, na troca e no enriquecimento mútuo, sendo exigida a “superação da contradição educador-educandos” (FREIRE, [1974] 2016, p. 119).

Dessa forma, uma prática problematizadora e libertadora demanda discussões que extrapolem o domínio dos conteúdos a serem ensinados e levam a entender o processo pedagógico não como o ato de transmitir conhecimento, mas de mediar, uma construção feita de uma forma dialógica. Para isso, torna-se mister retomar discussões tecidas nas aulas de Psicologia da Educação e que abarquem a importância das relações, da afetividade e da interação no exercício da docência. Importa, por exemplo, atentar ao fato de que “a interação a partir da afetividade pode ajudar ambos, professor e aluno, na aquisição do conhecimento e a enfrentar problemas interpessoais que possam surgir no contexto escolar” (REIS; PRATA; SOARES, 2012, p. 356). Essa atenção é relevante porque os desafios que se impõem nas salas de aula costumam extrapolar e afetar as questões de objetos de conhecimentos específicos a serem ensinados.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Os procedimentos usados neste artigo estão embasados em um conjunto de práticas interpretativas que compõem o leque de abordagens metodológicas disponíveis na Análise Dialógica do Discurso (ADD). Entre as possibilidades ofertadas pela área, os principais conceitos convocados para guiar as reflexões apresentadas sobre o evento de interação discursiva em questão são as noções de dialogismo (BAKHTIN, [1953], 2016) e responsividade (VOLÓCHINOV, [1929] 2017).

Segundo Sobral e Giacomelli (2016), a ADD parte de textos efetivamente produzidos, procurando verificar de que modo os sujeitos realizam interações a partir de gêneros do discurso. Nessas condições, a opção realizada é a de uma pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), é:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Por compreender o exercício da docência como uma atividade fecunda a problematizações e questionamentos sobre o cotidiano pedagógico, este artigo se fundamenta na abordagem interpretativa de experiências didáticas em duas fases de escolaridade. Essas experiências estão transformadas em representações que incluem: a) relatos sobre a dinâmica de proposição e interação a partir da escrita; b) disponibilização de algumas das cartas escritas por alunos de diferentes segmentos de ensino envolvidos; e c) análise do teor das cartas, bem como do movimento de interação discursiva estabelecido.

Nas problematizações sobre o teor das cartas e os processos de proposição da atividade, leitura e interação com os alunos, a professora pesquisadora atua também como participante do evento. Por isso, mesmo ciente de que não existe possibilidade de neutralidade ao se investigar um objeto de pesquisa, em uma tentativa de enfatizar os papéis de pesquisadora e de professora investigada, os relatos usam a terceira pessoa para se referir à regente das turmas.

### 4 PROBLEMATIZAÇÕES DECORRENTES DO PROCESSO DE INTERAÇÃO POR MEIO DAS CARTAS

A proposta de escrita de cartas surgiu a partir de uma conversa com estudantes do ensino fundamental. Nela, os estudantes descobriram que a professora regente deles também lecionava em







turmas de ensino superior e se sentia instigada diante do desafio de contribuir com a formação de futuros professores de português. A reação dos alunos foi a de expressar orientações para que a professora repassasse aos graduandos: “Ah, professora, fala pra eles que é só ter muuuuita paciência!”, “Pergunta se eles são doidos!”. Essa reação motivou uma atividade de escrita de cartas, na qual os alunos pudessem expressar suas percepções quanto à tarefa de ensinar, afim de que fossem entregues aos graduandos. Surgida a ideia, ela foi apresentada a cada uma das turmas.

No entanto, a dinâmica de proposição de qualquer atividade escolar depende do ano de escolaridade, das características da turma e das relações macro e micro contextuais nas quais a proposta se insere. Logo, na turma de sexto ano, foi necessária uma investigação sobre os conhecimentos dos alunos a respeito das características do gênero carta. Ao solicitar que eles expusessem seus conhecimentos, foi possível perceber que, apesar de o gênero não fazer mais parte das necessidades comunicativas dos alunos nos contextos extraescolares, a grande maioria deles tinha conhecimentos suficientes para a elaboração da tarefa. Com base nisso, e tendo em mente que o objetivo para aquela aula não era o de sistematizar as características do gênero carta (estudo que viria a ser realizado em aulas posteriores), mas o de oportunizar interação comunicativa real entre alunos de dois segmentos de ensino, o seguinte comando foi organizado no quadro:

Se você pudesse aconselhar futuros professores de português, que dicas você daria?

- Escreva o que você considera importante, o que os alunos esperam dos professores, o que anima e o que decepciona os alunos.
- A resposta da atividade deve ser entregue em uma folha separada, para que a carta possa ser entregue a alunos que estão prestes a se formar como professores.

O comando da questão foi escrito no quadro, atendendo à prática comum ao modelo pedagógico tradicional, vigente na maioria das escolas brasileiras. De acordo com Libâneo (2012), a escola ainda mantém um sistema educacional *tradicional*, baseado no conteúdo e no autoritarismo. Em outras palavras, um modelo pautado em uma *concepção bancária da educação*. Nesse modelo, as turmas são numerosas, a disposição das cadeiras costuma apontar para o professor, figura que costuma ficar à frente da sala, tentando manter a concentração dos alunos, que desvia a todo momento e se direciona a situações outras: um colega que chama, um lápis que cai, um carro de som que passa ao lado da escola, a barriga roncando por ter de esperar a refeição escolar. Nesse cenário, muitas informações orais não são percebidas e o registro por escrito acaba sendo a prática mais comum.

Além disso, se atentarmos aos contextos macro e micro sociais, existem as expectativas quanto ao que é feito na escola. Por isso, é comum que os responsáveis pensem que, se não há nada registrado no caderno, é porque não houve aula, ou o professor não *deu a matéria*, ou a criança não cumpriu com



suas tarefas, de modo que ela não deve ter aprendido nada. Essa expectativa social quanto ao aprendizado parece estar baseada em uma noção comportamental, na qual o ato do aprendizado está ligado a determinados comportamentos do professor e do aluno (cf. GERHARDT, 2019). Nessa visão de aprendizado escolar do senso comum, cabe ao professor transmitir o conhecimento por meio de comportamentos como os de explicar a matéria, passar o dever e *controlar* a turma. Dos alunos são esperados os comportamentos de copiar a matéria e responder os deveres de acordo com o que foi transmitido pelo professor. É uma visão transmissiva de ensino, em oposição à ideia de aprendizado como processo de construção, ligada a uma *concepção problematizadora e libertadora de educação* (FREIRE, [1974] 2016).

Diante de expectativas sociais pautadas em uma concepção bancária e não problematizadora de educação, ainda que o professor não coadune com a visão transmissiva de ensino, o registro das atividades no caderno acaba sendo um respaldo quanto à sua prática. É vale destacar que essas expectativas são demonstradas não somente por alunos e seus responsáveis. Elas também são demonstradas por alguns diretores, coordenadores educacionais e professores.

Todas essas questões relativas ao comportamento docente dentro da escola evidenciam, como salienta Damis, que: “embora o professor possua autonomia para organizar, desenvolver e avaliar o ensino e concretizar a formação do aluno, esta autonomia é relativa aos conhecimentos, aos hábitos, às habilidades e aos valores vivenciados pela prática pedagógica” (DAMIS, 2012, p. 24). Desse modo, observa-se que toda prática pedagógica se dá inserida dentro de um contexto, influenciado por questões institucionais e sociais.

Imersos nessa realidade, deu-se início ao processo de escrita das cartas, o que levou aproximadamente 60 minutos e foi feito individualmente pelos alunos. Nesse processo, foi possível observar que as perguntas mais frequentes entre os educandos eram se eles podiam escrever *meeesmo* o que pensavam, se podiam falar a verdade, se podiam citar nomes. Ficou evidente, também, que o sexto ano se engajou na escrita da carta e a fez com bastante dedicação, atentando, inclusive, para a ornamentação das folhas nas quais os textos estavam sendo escritos.

Muitos alunos desenharam corações, *emojis*, colaram adesivos coloridos e usaram cores variadas para enfeitar. Alguns tiveram o cuidado de elaborar envelopes com folhas de caderno para guardarem seus textos, ou realizarem dobraduras fechadas e adesivadas para lacrar as cartas. Todo esse zelo denota o foco no interlocutor, demonstrando ciência da relação interativa e de cooperação envolvida no ato da escrita, tal como menciona Bakhtin ([1953] 2016). A atividade, uma vez que se sabia ser destinada a interlocutores reais, pareceu significativa aos alunos.





Nas turmas de oitavo ano (duas turmas), foi realizada a mesma conversa inicial e consulta sobre os conhecimentos a respeito do gênero carta. A escrita do comando da atividade no quadro também ocorreu. Porém, nem todos os educandos anotaram no caderno. Alguns perguntaram se era necessário copiar e, por já estarem um pouco mais emancipados quanto aos seus processos de estudo, foram informados de que a cópia serviria apenas como registro e organização da aula, uma vez que a resposta deveria ser feita em folha separada. Dessa forma, exercendo a autonomia discente (cf. FREIRE, 1996), cerca da metade dos alunos resolveu anotar, enquanto os demais partiram logo para a escrita.

Em uma das turmas, os alunos sugeriram que a atividade pudesse ser realizada em duplas. Assim, eles poderiam dialogar sobre quais dicas seriam mais relevantes de serem anotadas nas cartas. Essa sugestão foi acatada. Logo, os alunos de uma das turmas escreveram as cartas individualmente, enquanto os da outra fizeram a tarefa em dupla.

Em comparação com a turma de sexto ano, a dinâmica de realização da atividade se deu de forma mais rápida nas turmas de oitavo. A quantidade de dúvidas e solicitações de ajuda para a realização da tarefa foi menor, assim como o tempo necessário para a execução da tarefa. Por isso, houve tempo para que, ao concluir a escrita, alguns alunos solicitassem uma revisão ortográfica junto à professora. Essa preocupação em revisar o texto, mais uma vez, denota o pensamento nos interlocutores, evidenciando que, ainda no ato de sua enunciação, a orientação ao outro exerce influência na produção discursiva, tal como salienta a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, [1953] 2016).

Com relação ao nono ano, a dinâmica de proposição da atividade se deu de forma semelhante ao relatado sobre as turmas de oitavo. Contudo, muitos alunos alegaram não ter nada a dizer, impossibilitando a realização da tarefa. Dessa forma, junto às ideias de alguns alunos mais participativos, foi organizado um pequeno roteiro no quadro, informando que os alunos poderiam começar se apresentando (poderiam usar nomes fictícios), depois poderiam informar o que eles achavam que mais motiva ou desmotiva os alunos, para, em seguida, oferecerem orientações quanto ao ensino de português. Foi esclarecido que aquele roteiro era apenas um guia para quem estivesse na dúvida sobre como organizar o texto, mas que outras formas de organização poderiam ser adotadas.

Vale destacar que essa turma de nono ano estuda no período matutino e a proposta de atividade ocorreu no início da aula, que compreendia a três tempos de cinquenta minutos. Esses tempos se iniciavam às sete da manhã. Nesse horário, muitos alunos da faixa etária do nono ano (14 aos 17 anos) ainda estão sonolentos e reagem pouco aos estímulos dos professores, preferindo, muitas vezes, permanecerem com as cabeças sobre as carteiras, cochilando, a realizarem as tarefas. Também por conta do sono, é comum que grande parte dos alunos dessa turma chegue atrasada à escola,



ingressando somente no segundo período de aula. A esse respeito, estudos como os de Del Ciampo (2012) apontam para o fato de o adolescente ser biologicamente programado para dormir e acordar mais tarde.

Diante dessas características da turma, a conversa sobre a proposta de escrever cartas a licenciandos em Letras rendeu quase todo o primeiro tempo de aula. O segundo período iniciou quando o comando da atividade começava a ser organizado no quadro. O levantamento das informações sobre as características de uma carta foi feito após a chegada dos alunos atrasados e foram poucas as informações que a turma se animou a apresentar.

Para o nono ano, a tarefa parecia bastante simples, não sendo necessárias mais explicações. Ao final do levantamento, porém, uma das alunas que havia chegado no segundo tempo e que permaneceu quieta durante as discussões, apresentou uma colocação importante: *“Professora, eu entendi direitinho o que é pra ser feito, mas não vejo objetivo nenhum em fazer isso!”*

Impactada com a sinceridade da aluna, a professora regente perguntou o porquê de a aluna não ver objetivos na atividade, ao que ela respondeu: *“É fingir que estamos escrevendo uma carta para futuros professores, mas não estamos. Nenhum futuro professor vai ler nossa carta, só a senhora”*. Nesse momento, a regente se deu conta de que só havia comentado que entregaria as cartas para alunos da graduação no início da aula, quando essa aluna, assim como outros, ainda não estavam presentes. Após a dissolução do equívoco, a regente percebeu os olhos da aluna questionadora brilhando, ao perguntar *“Futuros professores de verdade vão ler a minha carta?”* e decidir iniciar a tarefa.

#### 4.1 A leitura por parte dos professores em formação

Para a leitura das cartas, os licenciandos se organizaram em grupos, os quais receberam uma quantidade de textos com a indicação do ano de escolaridade. O objetivo era o de que eles lessem e observassem, além das dicas, o modo de escrita dos alunos. Dessa forma, deveriam montar uma tabela na qual anotassem quais aspectos precisariam de mais atenção nas aulas de produção textual para cada série e até mesmo para cada aluno individualmente. Deveriam levar em conta aspectos ortográficos, morfológicos, lexicais, sintáticos, de coesão e de coerência. Ao terminar, os grupos trocavam de cartas, a fim de lerem outros textos.

Como mediadora, a professora percebeu a empolgação e o encantamento dos graduandos no contato com os textos. Eles receberam as dicas com muita ternura, mostrando-se tocados com a sinceridade e a perspicácia dos alunos nas mensagens. A interação e a sensação de identificação com as mensagens parecem ter surgido em primeiro plano, despertando lembranças que apresentam extrema





importância, uma vez que “lembrar que fomos alunos e alunas, adolescentes ou jovens pode ser uma maneira de redimensionar nossos comportamentos docentes” (ARROYO, 2011, p. 308).

Seguido ao impacto das emoções vivenciadas no contato mediado pelas cartas, surgiu a percepção do material linguístico em sua forma opaca, isto é, o foco nos aspectos do uso da língua. Alguns licenciandos manifestaram o impulso de corrigir as inadequações ortográficas, mencionando terem vontade de “sair circulando ou ir corrigindo tudo”, o que nos leva a refletir sobre a reprodução de práticas mais relacionadas à concepção bancária de educação (cf. FREIRE, [1974] 2016).

Após as análises, que cativaram os alunos a tal ponto de eles não perceberem o adiantado da hora, realizou-se uma roda de conversa para debater sobre a experiência. Os relatos revelaram encantamento com o teor das cartas, além da observação do nível de evolução no uso da linguagem da maioria dos alunos com o passar dos anos. A esse respeito, foi constatada grande evolução não apenas nos quesitos de escrita (ortografia, acentuação, pontuação, coesão), mas também nas percepções dos estudantes quanto a diferentes tipos de comportamentos docentes: mais autoritário, mais sensível às necessidades dos alunos, compromissado quando ao ensino, etc. No mais, as discussões realizadas após a leitura das cartas mostraram a percepção de que a atenção dispensada a ler/ouvir/enxergar o que os alunos escrevem ou falam contribui para a lapidação do fazer pedagógico. Afinal, como bem mencionou Freire (1996), ensinar exige, entre tantas outras coisas, respeito aos saberes dos educandos.

Finalizadas as discussões, os graduandos empenharam-se na tarefa de escrever aos alunos do ensino fundamental. Como eram muitos os textos e seria inviável a escrita de uma resposta para cada um dos alunos, foram escritas cartas destinadas às turmas, de modo geral. Algumas delas foram feitas individualmente, outras, em dupla.

## 4.2 A recepção das cartas no ensino fundamental

Conforme mencionado na seção 2 deste artigo, a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin mostra que toda palavra é orientada para uma resposta (VOLÓCHINOV, [1929] 2017). Ao enunciar, tem-se sempre um auditório social presumido. Logo, ao escreverem suas cartas, os alunos do fundamental esperavam que suas mensagens fossem lidas e respondidas. Portanto, as respostas escritas pelos licenciandos, tão logo na posse da professora, foram levadas aos alunos do ensino fundamental.

Como não havia uma carta para cada um dos alunos e muito do que havia sido escrito por eles era retomado e mencionado nas cartas-resposta, todas as devolutivas foram apresentadas às turmas. Os alunos formaram grupos para ler as cartas, que foram sendo trocadas entre eles e devolvidas à professora no final da aula, de modo que essa dinâmica fosse realizada em outra turma. Após e durante





as leituras, discussões e comentários foram tecidos. Ao final, muitos alunos manifestaram o desejo de guardar as cartas para si.

Foi interessante observar como um aluno do sexto ano não acreditou na veracidade das respostas, presumindo que sua professora as tivesse escrito. Nesse sentido, ele exerceu o seu direito à dúvida rebelde (cf. FREIRE, 1996), questionando, investigando as diferentes caligrafias, convencendo-se da autenticidade das cartas de resposta apenas por meio de constatações suas e de seus colegas.

No mais, os alunos demonstraram se sentir valorizados ao lerem menções a respeito de suas dicas. Além disso, chamou a atenção deles o fato de as caligrafias de muitos licenciandos serem parecidas com as suas. Para muitos, uma letra impecavelmente bonita seria sinal de superioridade nos estudos, mito que parece ter sido abalado com as leituras. Outro mito que parece ter sido enfraquecido a partir da experiência é o de que a educação superior é algo inatingível. A leitura de trechos que mostravam que os graduandos tinham gostos e interesses comuns à faixa etária dos adolescentes pareceu facilitar a projeção deles nos espaços dos outros. A seção que segue apresenta e analisa um exemplar das cartas produzidas por cada turma.

### 4.3 Vozes, percepções e dizeres dos alunos

Esta seção apresenta uma carta de cada uma das turmas participantes (6º, 8º, 9º e graduação) na interação discursiva. A transcrição foi feita do mesmo modo como os alunos escreveram e as identidades foram preservadas. Vale lembrar que o objetivo do presente artigo não é o de discutir os aspectos ortográficos, estruturais e gramaticais dos textos escritos. Também não foca na discussão sobre o ensino ou o aprendizado do gênero carta. A intenção principal foi a de problematizar as expectativas e reflexões dos participantes da interação discursiva no que tange à prática pedagógica de professores, além de discutir a importância de contextos de produção textual escolar significativos aos alunos. Começamos pela carta do sexto ano.

Ola meu nome é xxxxx, e para começar eu quero dar para vocês um “Parabéns” para vocês, e que vocês creçam muito na carreira de professor de Português de vocês, A e uma dica os alunos não gostam de passar muito texto mas passa mesmo assim. KKKK  
Os alunos esperam um professor(a) muito simpático e não um professor(a) arrogante, e mais uma dica não deixão os alunos(a) irem no banheiro toda hora por se não, vira tumultuo  
Ass: XXX

Grande parte dos alunos do sexto ano iniciou o texto com uma saudação, se apresentou, parabenizou pela escolha profissional ou desejou boa sorte aos futuros professores e iniciou a escrita





das dicas. A temática da saída da sala para ir ao banheiro ou para beber água apareceu em muitos textos dessa turma: “*não deixão os alunos(a) irem no banheiro toda hora*”. Isso se deve ao fato de um aluno ter solicitado para ir beber água duas vezes nos primeiros vinte minutos de aula, sendo atendido apenas na primeira vez, motivo pelo qual questionou e reclamou de forma agressiva. Por isso, a regente precisou conversar com a turma sobre regras da escola quanto às saídas de sala. A necessidade de se movimentar é muito presente na turma, característica normal na faixa etária, que varia entre 11 e 14 anos. Essa necessidade, porém, é difícil de ser atendida na dinâmica de muitas escolas, que não costumam possuir condições estruturais e de pessoal de apoio adequadas.

Além das orientações quanto ao papel do professor no controle da saída de sala, foi possível observar outras dicas: “*passar muito texto, mesmo os alunos não gostando*”. Nesse sentido, as cartas revelam como os educandos do sexto ano têm uma concepção bastante bancária (cf. FREIRE, [1974] 2016) da educação. Essa visão de educação é cultural e difícil de ser rompida, como já salientado na seção 2. 3 deste artigo.

Por outro lado, dicas que buscam uma educação mais problematizadora (cf. FREIRE, [1974] 2016) também foram oferecidas: “*ser simpático*”, “*não ser arrogante*”. Nota-se que, independentemente da concepção de educação demonstrada, as orientações foram todas voltadas para comportamentos gerais dos professores. Especificidades do ensino de língua portuguesa e questões voltadas a objetos de conhecimento da disciplina não apareceram. Isso pode revelar que, para essa faixa etária, as relações estabelecidas com os professores acabam sendo mais importantes do que os conhecimentos específicos sobre a matéria a ser lecionada. Os alunos demonstraram observar muito mais a dinâmica de como os professores se comportam no trato com a turma do que com o ensino dos saberes específicos. Passemos à carta do oitavo ano:

Ei! Essa carta é para você. Bom, eu acho que você deve começar falando dos seus projetos durante o ano. É necessário que vocês ensinem melhor na leitura, na escrita, na pontuação e separação de parágrafo.

O que anima o aluno é o professor ter um bom coração e ser animado, brincalhão e com limites, um professor mais positivo e etc. Mas, o que desanima é um professor nervoso, chato e negativo, pois o aluno se sente mal se você futuro professor, disser que ele, o aluno, não vai conseguir muito pelo contrário, sempre deve falar que ele vai conseguir. E as dicas que dou para vocês de como agir:

\* Agir sempre de boa maneira na forma de falar com calma e educação é claro que nesse caso, tem alunos tagarelas de qualquer forma sem raiva fale com quem quiser ouvir.

\* Dê sempre atenção para os alunos.

\* Explique sempre falando calmamente para todos entenderem.

\* Se ocorrer briga, xingamento, comece sempre falando com quem assistiu tudo, se a pessoa fez ou não, porque quem brigou não vai falar a verdade.

\* Após a atividade você pode deixar o aluno se divertir com celular, jogos, brincadeiras, mas com silêncio.

Ass. XXX



O foco no interlocutor, tal como apontam estudos embasados em uma concepção dialógica da linguagem, fica marcado na maneira de iniciar a carta: “Ei! Essa carta é para você”. O *para quem* escrever evidencia-se, inclusive, na escolha de uma linguagem mais formal, revelando atenção ao auditório social presumido, como salientam Amorim, Nascimento e Santos (2021). Quanto às concepções de educação inferíveis na leitura dessa carta, observa-se uma tendência mais inclinada à concepção *problematizadora* (cf. FREIRE, [1974] 2016). Assim, os conselhos dados vão na direção de um professor menos controlador e mais companheiro dos alunos, como é o caso da orientação para a resolução de conflitos entre os alunos através da conversa, da escuta e não de um autoritarismo controlador que impede considerar o educando antes de uma tomada de decisão.

Quanto ao teor da mensagem, novamente, observam-se dicas voltadas a comportamentos e modos de agir aplicados por professores de várias disciplinas. Contudo, ainda que de forma sucinta, é possível observar uma preocupação com as especificidades do ensino de língua portuguesa: “É necessário que vocês ensinem melhor na leitura, na escrita, na pontuação e separação de parágrafo”. Vale destacar que essa foi a única carta na qual essa menção apareceu. Mais uma vez, salienta-se a importância das relações com a turma, o chamado conteúdo implícito no ato de ensinar (cf. DAMIS, 2012). Ao que as cartas indicam, essas questões estão em primeiro plano de importância na perspectiva dos alunos. Passemos ao dizer do nono ano.

Olá futuro (ou futura) professor (a) de português. Me chamo Xxxxx, tenho 14 anos, e o que eu espero de ti é que, no mínimo, você tenha piedade conosco (alunos) na hora de passar a matéria no quadro para copiarmos, pois já ouvi falar sobre sérios casos de “Lesão por esforço repetitivo.” Ok, estou exagerando, não leve a sério.  
O aprendizado que quero ensinar a vocês (parece que o jogo virou, não é mesmo?) é: além de ser um bom professor (a), seja uma boa pessoa. Preste atenção naquele aluno que está sempre cabisbaixo, que parece todo dia estar triste; desanimado; depressivo. Pode parecer que não, mas com certeza vai fazer a diferença, mesmo que ele não se abra contigo: o simples ato de se importar já vai estar ajudando. :)  
O que me anima e decepciona eu já comentei no primeiro parágrafo. Que é, respectivamente, aulas vagas e copiar matéria. E então já podemos mudar para outro tópico.  
Minhas dicas para se dar bem na sofrida vida de professor, é que você seja minimamente engraçado, mas não em todas as horas, como eu, dedicado e etc.... Ah, não ligue para alunos idiotas, provavelmente é o que mais você vai encontrar.  
Boa sorte, e espero que você me dê aulas no ensino médio algum dia. E não esqueça de seguir meus conselhos, principalmente o do 2º parágrafo.

Essa carta, redigida pela aluna que não via objetivos em escrever, caso não pudesse ser lida por um destinatário real, revela que a adolescente se engajou na atividade, escrevendo de modo a expressar suas sinceras reflexões a respeito da relação professor e aluno. Ela destaca a importância de atenção aos alunos cabisbaixos e desanimados, pois eles podem estar depressivos. A esse respeito, Biazus e Ramires (2012) apontam que a depressão vem se tornando bem mais frequente na adolescência. Ter chamado a







atenção para esse fato é bastante relevante, pois o silêncio diz, e, em geral, a preocupação maior é com os alunos que falam muito, ignorando que o silêncio pode ser um grito de pedido de socorro.

A característica de ser uma pessoa direta, prática e não gostar de perder tempo com atividades para as quais não vê objetivos pode ser observada no terceiro parágrafo do texto, no qual a aluna afirma ficar decepcionada com aulas vagas e com a prática de ter de copiar conteúdos do quadro. No mais, as orientações são quanto ao modo de se comportar do professor: “*seja minimamente engraçado, mas não em todas as horas*”, “*não ligue para alunos idiotas*”. Ao fechar sua carta, a adolescente comenta sobre a esperança de ter o interlocutor como futuro professor no ensino médio, demonstrando, tal como mencionam Bakhtin ([1953] 2016) e Volóchinov ([1929] 2017), o quanto o real destinatário, e não a atividade de escrita escolar, estava em primeiro plano na hora da elaboração do texto.

Quanto à concepção de educação, observa-se uma internalização de que o modelo educacional no qual se insere é pautado em uma concepção bancária, fundamentada em uma opressão que atinge não somente os alunos, mas também os professores. Dessa percepção decorre a ideia de que “*parece que o jogo virou*” quando o aluno se coloca na posição de ensinar algo a professores. Vejamos, agora, o teor das cartas dos graduandos.

Nós, professores, estamos aqui para agradecer os conselhos e a consideração que vocês têm com a gente. Recebemos conselhos que vão desde não deixar os alunos saírem muito de sala, a não deixar os alunos muito soltos. Nós também ficamos muito felizes que vocês percebem a dificuldade dos professores. E pedimos perdão por nossa conduta em sala de aula. Vocês têm que brincar bastante, porque ninguém merece vida sem alegria. Iremos fazer jogos para a gente se divertir, estaremos aqui para dar todo o apoio e suporte para que vocês tenham excelente vida escolar e que tenham alegria no futuro. E vocês têm que se lembrar de uma coisa... Nós já fomos alunos. Nós também gostamos de nos divertir, alguns de nós jogam Free Fire, outros Fortnite. A gente gosta de passear e fazer compras no shopping, e assistir final de jogo de futebol. Não somos muito diferentes afinal. E um conselho que damos a vocês: Não tenham medo de escrever! Todos nós erramos. Estamos aqui para dar nosso apoio e carinho e dissemos: Não desistam. Nunca é tarde para recomeçar, os erros nos ensinam a não errar e façam desse dia o melhor dia de vocês, e esse dia é só um, é hoje.

As cartas dos licenciandos, das quais essa é apenas um exemplo, parecem revelar a importância do contato com as opiniões dos alunos do ensino fundamental: “*estamos aqui para agradecer os conselhos e a consideração que vocês têm com a gente*”. A retomada das falas dos estudantes do ensino fundamental se faz presente e demonstra o aspecto interacional, de troca, no ato comunicativo. Quanto às concepções de educação, a carta em questão sinaliza a intenção de incorporar nas futuras práticas pedagógicas as orientações oferecidas aos professores em formação: “*Iremos fazer jogos para a gente se divertir...*”. Desse modo, a carta indica uma percepção sobre a importância da escuta das vozes dos alunos para o fazer pedagógico, sinalizando certa abertura à prática *problematizadora e libertadora* de educação (FREIRE, [1974] 2016). Espera-se que essa abertura seja permanente e resistente às pressões do ambiente escolar e da rotina docente.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo relatou a problematização de uma experiência de troca de cartas entre alunos e futuros professores de português. As cartas escritas pelos aprendizes do ensino fundamental II expuseram expectativas e concepções cristalizadas quanto à construção da identidade e postura docente. Revelaram, também, que, na percepção dos adolescentes, os modos como os professores se relacionam com as turmas merecem mais destaque do que os objetos de conhecimento ensinados, o que leva a refletir sobre os cursos de licenciatura, ainda muito focados no ensino das especificidades de suas áreas.

O ganho maior com essa experiência parece ter sido a percepção de que o direcionamento do olhar e da escuta para aquilo que os alunos trazem é intrínseco a uma prática docente pautada na criticidade. Por não acreditar que essa percepção seja facilitada somente pela realização de leituras teóricas, mas que deva acontecer na dialogicidade cotidiana, a tentativa da experiência descrita, bem como das reflexões ventiladas neste artigo, é a de construir, junto aos licenciandos e demais pesquisadores da área do ensino, a possibilidade de intervenção na maneira de projetar a relação docente. Busca-se, portanto, uma educação problematizadora (FREIRE, [1974] 2016), na qual exista o benefício da dúvida e a abertura para o diálogo, elementos substanciais ao exercício permanente do (re)fazer docente.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. de; NASCIMENTO, D. V. K.; SANTOS, M. S. dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. **Revista Letras Raras**, v. 10, n. 1, p. 53-79, 2021.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. **A teoria do romance I: A estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BIAZUS, C.; RAMIRES, V. R. Depressão na adolescência: uma problemática dos vínculos. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 1, p. 83-91, 2012.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.





BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, prefácio, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 7-18.

BRASIL. **Resolução nº2, de 1 de julho de 2015**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, MEC, 2015.

CONSIDERA, A. L. “Quem te ensinou a nadar?”: uma experiência de formação de licenciandos em letras na UFRJ. *In*: FERREIRA, L.; CONSIDERA, A. L. (org.). **Didática e prática de ensino de língua portuguesa e literatura: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p.119-144.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito no ato de ensinar. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 2012. p. 9-32.

DEL CIAMPO, L. A. O sono na adolescência. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 60-66, 2012.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, A. F. L. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 87-120.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MORETTO, M.; WITTKÉ, C. I.; CORDEIRO, G. Apresentação. *In*: MORETTO, M.; WITTKÉ, C. I.; CORDEIRO, G. (org.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018. p. 11-18.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Comentários sobre o círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos Linguísticos**. v. 8, n. 19, p. 12-27, 2018.





REIS, V. T.; PRATA, M. A.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

RIOLFI, C. *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. Coleção ideias em ação. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Artigo recebido em: 10/01/2021*

*Artigo aprovado em: 17/02/2021*

*Artigo publicado em: 23/03/2021*

#### COMO CITAR

NASCIMENTO, D. V. K. A prática de escrita em uma perspectiva dialógica de linguagem: interações entre ensino fundamental e superior. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, e02102, p. 1-20, 2021.

