



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCISCA FREITAS DA SILVA PINHEIRO**

**OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA UM ENSINO EMANCIPADOR**

**RIO BRANCO  
2025**

**FRANCISCA FREITAS DA SILVA PINHEIRO**

**OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA UM ENSINO EMANCIPADOR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria

**RIO BRANCO  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- P654s Pinheiro, Francisca Freitas da Silva, 1984-  
Os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da didática histórico-crítica e suas implicações para um ensino emancipador / Francisca Freitas da Silva Pinheiro; orientadora: Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2025.  
166 f.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Rio Branco, 2025.  
Inclui referências bibliográficas, apêndices e anexos.
1. Saberes do professor. 2. Língua Portuguesa. 3. Anos Finais do Ensino Fundamental. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientadora). II. Título.

---

CDD: 370

**FRANCISCA FREITAS DA SILVA PINHEIRO**

**OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS  
IMPLICAÇÕES PARA UM ENSINO EMANCIPADOR**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 31 de julho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria.  
Universidade Federal do Acre  
Presidente - PPGE/UFAC

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos  
Universidade Federal do Acre  
Membro Interno - PPGE/UFAC

Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Externo - PPGE/UFES

**RIO BRANCO**

**2025**

Aos professores e professoras de língua portuguesa que persistem num ato de ensinar voltado a uma didática comprometida com o desenvolvimento pleno dos alunos, a partir de práticas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras, garantindo-lhes a apropriação mais avançada dos conhecimentos, no que há de mais rico nas ciências, nas artes, na filosofia, na literatura e na linguagem, para que se autotransformem e subsequentemente transformem o contexto, no qual estão inseridos.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou imensamente grata a Deus, meu Pai soberano, autor da minha vida e dos meus projetos, por me conceder coragem e determinação para alcançar o propósito do mestrado em Educação. Concluir esta dissertação representa não apenas o encerramento de mais uma etapa acadêmica, mas também a concretização de um sonho construído com esforço, resiliência e colaboração. Durante essa jornada, muitas pessoas foram essenciais e, a elas dedico minha mais profunda gratidão.

À Universidade Federal do Acre – UFAC, que tem sido parte essencial da minha formação, proporcionando um ambiente acadêmico enriquecedor, com professores dedicados, funcionários solícitos e oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lenilda Rêgo de Albuquerque Faria, pela orientação precisa e inspiradora desde os primeiros passos da minha caminhada como pesquisadora. Pelas reflexões instigantes que aguçaram meu olhar crítico e me impulsionaram a avançar. Pela atenção cuidadosa ao meu texto, pela sensibilidade diante das dificuldades e pela presença constante, especialmente nos momentos mais complexos da jornada acadêmica e da vida.

Às professoras Dras. Maria Amélia Dalvi e Tatiane Castro dos Santos, expressei minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, pelo suporte constante, paciência e dedicação à minha pesquisa. Suas observações e sugestões foram fundamentais para a consolidação e conclusão deste trabalho.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujos ensinamentos e orientações foram essenciais para minha formação acadêmica. Meu agradecimento especial ao professor Nadson Araújo pela agilidade e dedicação na coordenação do Programa, sempre disposto a oferecer suporte e soluções aos mestrandos com presteza e comprometimento.

Aos participantes da pesquisa, professoras e professores (cujos nomes não podem ser revelados por questões éticas), que se dispuseram, com responsabilidade e generosidade, a contribuir para a construção deste trabalho. Suas experiências e reflexões enriqueceram profundamente minha dissertação.

Ao Roney Alves Medeiros, secretário do PPGE – UFAC, por suas contribuições técnico-administrativas na vida acadêmica dos (as) mestrandos (as).

À minha base: minha mãe Pedrina Freitas, pelo seu cuidado e amor incondicional, ao meu pai Francisco Feitosa, por me ensinar a ser forte e perseverante na busca pelos meus objetivos

Às minhas irmãs Francineide, Francicleia, Raimunda e Franciele, e ao meu irmão Erivelto pelo carinho, respeito e apoio inabaláveis. A vocês, que sempre me incentivaram a ser referência enquanto irmã primogênita, minha eterna gratidão.

Às minhas sete preciosidades: minhas sobrinhas Rebeca, Helena, Eliza e Cecília e meus sobrinhos Nicolas, Fernando e Asafe. Suas doçuras, amor e sorrisos foram fontes inesgotáveis de motivação nesta caminhada.

Ao meu esposo, Luizinho Pinheiro, por ser meu porto seguro em cada desafio enfrentado ao longo do mestrado. Pela presença serena nos momentos de incerteza e pelo companheirismo incondicional. Sua dedicação na transcrição das entrevistas e foi fundamental para que eu não desistisse do caminho.

Ao Professor Mestre Rosenato Pontes Corrêa, amigo e chefe imediato na Secretaria Municipal de Educação, que não mediu esforços para tornar minha pesquisa possível. Pelo suporte generoso, pelo incentivo constante e por compartilhar sua experiência acadêmica, ajudando-me a trilhar o caminho do mestrado com mais segurança.

À professora Nabiha Bestene Koury, ex-secretária de educação municipal, que muito me motivou a seguir firme na pesquisa. Sempre demonstrou preocupação com o andamento deste trabalho e ofereceu todo o suporte estrutural e físico necessário à realização das entrevistas semiestruturadas, durante sua gestão como secretária.

À querida amiga, Profa. Dra. Adriana Alves de Lima, cuja força e determinação sempre me inspiraram. Por estar ao meu lado nas batalhas pessoais, acadêmicas e profissionais, e por revisar pacientemente meus textos desde o início do mestrado. Sua amizade e apoio inabalável foram fundamentais para que eu prosseguisse.

Aos professores da UFAC, Henrique Silvestre e Shelton Lima, que me motivaram a ingressar no mestrado desde o meu percurso como discente do Curso de Letras/Português e respectivas Literaturas, na turma de 2009.

Aos colegas da turma de 2023 do Mestrado em Educação, pelo acolhimento, pela troca de materiais e informações, e pelo apoio nos momentos mais desafiadores, especialmente diante das dificuldades de saúde que enfrentei. Minha gratidão especial à Gerinalda Ferreira, pela paciência em me ouvir nos momentos difíceis, pelo incentivo constante e pela generosidade em compartilhar conhecimentos e recursos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio essencial à realização desta pesquisa, assegurando acesso a materiais e infraestrutura fundamentais, além de fomentar meu crescimento acadêmico e profissional.

Sou profundamente grata pelos fios desenovelados de minha memória, que me permitiram tecer esta trajetória acadêmica e recordar, no presente, que jamais estive sozinha. Cada um de vocês, com suas palavras, gestos e atitudes, foi essencial para que eu superasse os medos e desafios que a vida impôs.

Hoje, por meio desta escrita e com a presença simbólica de cada um, transformo as dores do diagnóstico da fibromialgia, revelado ao longo deste percurso — bem como o medo e a insegurança constantes — em força e resiliência.

GRATIDÃO!

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, investigando suas implicações para um ensino emancipador. O referencial teórico da pesquisa ancora-se na teoria do ser social de Marx (2007), na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, nos saberes essenciais do professor abordados por Saviani (2016, 2018, 2023), Faria (2021, 2022, 2023), na concepção de língua/linguagem por Bakhtin (2006, 2010, 2016), e no ensino de Língua Portuguesa contra-hegemônico nos estudos de Geraldi (2006, 2015, 2020) e Dalvi (2013, 2019, 2020), Ramos (2006, 2007, 2022) e Orso (2020). Ademais, foram consultadas fontes documentais como os PCNs (1997) e BNCC (2017). Os procedimentos metodológicos incluem levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) professores da disciplina Língua Portuguesa, que lecionam na Rede Estadual, cujos discursos foram analisados à luz do método dialético, conforme estudos de Minayo (2010), Triviños (1997), Frigotto (2006), Gamboa (2012). A entrevista realizada tem sua tessitura em 3 (três) eixos temáticos, a saber dos sujeitos da pesquisa suas: (1) Percepções sobre os saberes essenciais ao trabalho do professor; (2) Reflexões sobre língua/linguagem e seus desafios; (3) Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. Os resultados evidenciam que os professores mobilizam saberes, tais quais: atitudinal, específico, crítico-contextual, pedagógico e didático-curricular. A pesquisa aponta para uma abordagem de ensino alinhada à lógica de competências e habilidades prescritas pela BNCC, a qual tende a homogeneizar os processos da aprendizagem. Tal configuração implica negativamente na mobilização dos saberes, embora muitos professores demonstrem consciência crítica diante dessa abordagem instrumental e, por vezes, a questionem em seus discursos e práticas. Os resultados desta pesquisa nos conduzem não apenas a uma reflexão, mas, sobretudo, a uma ação crítica e intensiva por parte das universidades, dos programas de formação docente e das políticas educacionais, no sentido de reafirmar o papel da escola como espaço de formação omnilateral. Conduzem-nos à efetivação de um ensino de Língua Portuguesa pautado pelos fundamentos da Didática Histórico-Crítica e pela concepção bakhtiniana de língua/linguagem, compreendida como enunciativa-discursiva, historicamente situada. Trata-se não apenas de aprofundar a compreensão sobre os saberes mobilizados pelos professores, mas também de promover um direcionamento didático que possibilite a apropriação crítica dos conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos, literários e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade, em favor de uma formação emancipadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes do professor. Língua Portuguesa. Anos Finais do Ensino Fundamental. Didática Histórico-Crítica. Ensino emancipador.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the knowledge mobilized by Portuguese language teachers in the final years of elementary school, from the perspective of Historical-Critical Didactics, investigating its implications for emancipatory teaching. The theoretical framework of the research is anchored in Marx's theory of social being (2007), in the perspective of Historical-Critical Didactics, in the essential knowledge of the teacher addressed by Saviani (2016, 2018, 2023), Faria (2021, 2022, 2023), in the conception of language/language by Bakhtin (2006, 2010, 2016), and in the counter-hegemonic teaching of Portuguese in the studies of Geraldi (2006, 2015, 2020) and Dalvi (2013, 2019, 2020), Ramos (2006, 2007, 2022) and Orso (2020). Furthermore, documentary sources such as the PCNs (1997) and BNCC (2017) were consulted. The methodological procedures include bibliographical survey, documentary analysis and semi-structured interviews with 10 (ten) teachers of the Portuguese Language discipline, who teach in the State Network, whose speeches were analyzed in light of the dialectical method, according to studies by Minayo (2010), Triviños (1997), Frigotto (2006), Gamboa (2012). The interview was structured around three thematic axes, namely: (1) Perceptions of knowledge essential to the work of teachers; (2) Reflections on language and its challenges; (3) Conceptions of language and the teaching of Portuguese. The results show that teachers mobilize knowledge such as attitudinal, specific, critical-contextual, pedagogical, and didactic-curricular. The research points to a teaching approach aligned with the logic of competencies and skills prescribed by the BNCC, which tends to homogenize learning processes. This configuration negatively impacts the mobilization of knowledge, although many teachers demonstrate critical awareness of this instrumental approach and, at times, question it in their discourse and practices. The results of this research lead us not only to reflection but, above all, to critical and intensive action by universities, teacher training programs, and educational policies, aiming to reaffirm the role of schools as a space for omnilateral education. They lead us to the implementation of Portuguese language teaching based on the foundations of Historical-Critical Didactics and the Bakhtinian conception of language, understood as enunciative-discursive, historically situated. This involves not only deepening the understanding of the knowledge mobilized by teachers but also promoting a didactic approach that enables the critical appropriation of scientific, artistic, linguistic, literary, and philosophical knowledge accumulated historically by humanity, in favor of an emancipatory education.

**KEYWORDS:** Teacher knowledge. Portuguese language. Final years of elementary school. Historical-critical teaching. Emancipatory teaching.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los conocimientos que el profesorado de lengua portuguesa utiliza en los últimos años de la educación primaria, desde la perspectiva de la Didáctica Histórico-Crítica, investigando sus implicaciones para la enseñanza emancipadora. El marco teórico de la investigación se basa en la teoría del ser social de Marx (2007), en la perspectiva de la Didáctica Histórico-Crítica, en el conocimiento esencial del profesor abordado por Saviani (2016, 2018, 2023), Faria (2021, 2022, 2023), en la concepción de lengua/lenguaje de Bakhtin (2006, 2010, 2016), y en la enseñanza contrahegemónica del portugués en los estudios de Geraldi (2006, 2015, 2020) y Dalvi (2013, 2019, 2020), Ramos (2006, 2007, 2022) y Orso (2020). Además, se consultaron fuentes documentales como el PCNs (1997) y BNCC (2017). Los procedimientos metodológicos incluyen levantamiento bibliográfico, análisis documental y entrevistas semiestructuradas con 10 (diez) profesores de la disciplina Lengua Portuguesa, que enseñan en la Red Estatal, cuyos discursos fueron analizados a la luz del método dialéctico, según estudios de Minayo (2010), Triviños (1997), Frigotto (2006), Gamboa (2012). La entrevista se estructuró en torno a tres ejes temáticos: (1) Percepciones del conocimiento esencial para la labor docente; (2) Reflexiones sobre la lengua y sus desafíos; (3) Concepciones de la lengua y la enseñanza del portugués. Los resultados muestran que el profesorado moviliza conocimientos como los actitudinales, específicos, crítico-contextuales, pedagógicos y didáctico-curriculares. La investigación apunta a un enfoque de enseñanza alineado con la lógica de competencias y habilidades prescrita por la BNCC, que tiende a homogeneizar los procesos de aprendizaje. Esta configuración impacta negativamente en la movilización del conocimiento, aunque muchos docentes demuestran una conciencia crítica de este enfoque instrumental y, en ocasiones, lo cuestionan en sus discursos y prácticas. Los resultados de esta investigación nos llevan no solo a la reflexión, sino sobre todo a la acción crítica e intensiva de las universidades, los programas de formación docente y las políticas educativas, con el objetivo de reafirmar el papel de la escuela como espacio para la educación omnilateral. Nos llevan a la implementación de la enseñanza de la lengua portuguesa basada en los fundamentos de la Didáctica Histórico-Crítica y la concepción bajtiniana de la lengua, entendida como enunciativa-discursiva, históricamente situada. Esto implica no solo profundizar en la comprensión de los conocimientos que moviliza el profesorado, sino también promover un enfoque didáctico que permita la apropiación crítica del conocimiento científico, artístico, lingüístico, literario y filosófico acumulado históricamente por la humanidad, en favor de una educación emancipadora.

**PALABRAS CLAVE:** Conocimiento docente. Lengua portuguesa. Últimos años de la educación primaria. Didáctica Histórico-Crítica. Enseñanza emancipadora.

## LISTA DE IMAGENS

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1: Competências específicas da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos Finais do Ensino Fundamental:..... | 56  |
| Imagem 2: Organização didática em etapas de (Prof4) .....                                                                  | 118 |

## LISTA DE INFOGRÁFICO

|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Infográfico 1: Os cinco momentos do método de ensino da Didática Histórico-Crítica<br>..... | 65 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1– Quantitativo de pesquisas relacionadas aos saberes docentes ..... | 22 |
| Quadro 2– Descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa.....                 | 35 |
| Quadro 3- Demonstrativo dos eixos temáticos e categorias analíticas .....   | 43 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CRUAC – Currículo de Referência Único do Acre  
BD/UFAC – Banco de Dissertações da Universidade Federal do Acre  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
DHC – Didática Histórico-Crítica  
EAD – Educação a Distância  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MHD – Materialismo Histórico-Dialético  
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SEE – Secretaria Estadual de Educação, Esporte e Cultura do Acre  
SEME – Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco  
TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFAC – Universidade Federal do Acre  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                                  |           |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                          | <b>16</b> |
| <b>2</b> | <b>O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO .....</b>                                  | <b>28</b> |
| 2.1      | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTRUTURA E ENFOQUE METODOLÓGICO .....                                                               | 28        |
| 2.2      | A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO TÉCNICA DE ACESSO AOS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....                                 | 31        |
| 2.3      | REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS: <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA ...                                                              | 34        |
| 2.4      | DA ANÁLISE DOS DISCURSOS: O MÉTODO NA TEORIA DO SER SOCIAL DE MARX .....                                                         | 40        |
| <b>3</b> | <b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ÊNFASE NA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DE BAKHTIN .....</b>                                   | <b>46</b> |
| 3.1      | HISTORICIDADE: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR .....                                                    | 46        |
| 3.2      | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E AS CRÍTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS .....                                                     | 51        |
| <b>4</b> | <b>OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÉTODO DE ENSINO E OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DOCENTE .....</b>          | <b>61</b> |
| 4.1      | A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA E O SEU MÉTODO DE ENSINO: DIÁLOGOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....                          | 61        |
| 4.2      | OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR NA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA .....                                               | 69        |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA .....</b> | <b>76</b> |
| 5.1      | PERCEPÇÕES SOBRE OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR .....                                                            | 76        |
| 5.1.1    | A prática como dimensão desencadeadora da aprendizagem da docência .....                                                         | 77        |
| 5.1.2    | Os saberes essenciais do professor no contexto do ensino da Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos da pesquisa.....         | 84        |

|       |                                                                                                                            |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2   | REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS DESAFIOS.....                                                    | 92  |
| 5.2.1 | Leitura e escrita como elementos motivadores para a docência .....                                                         | 92  |
| 5.2.2 | Leitura e escrita como desafios da prática docente no ensino da Língua Portuguesa .....                                    | 100 |
| 5.3   | CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....                                                        | 106 |
| 5.3.1 | O entendimento de língua/linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a prática pedagógica alinhada à BNCC..... | 106 |
| 5.3.2 | Leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.....    | 116 |
| 5.3.3 | As avaliações externas e as determinações do que se deve ensinar ....                                                      | 123 |
|       | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                 | 132 |
|       | REFERÊNCIAS .....                                                                                                          | 144 |
|       | APÊNDICES.....                                                                                                             | 151 |
|       | ANEXO .....                                                                                                                | 159 |

## 1 INTRODUÇÃO

As raízes desta pesquisa fundamentam-se na minha trajetória pessoal, pela afetividade com a leitura e a escrita, na experiência acadêmica como discente do Curso de Letras/Português e respectivas Literaturas da Universidade Federal do Acre (UFAC) e profissional, pela escolha consciente da docência, bem como pelo percurso de 10 (dez) anos de trabalho docente na disciplina escolar Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino da capital do Acre.

Durante esse percurso, ‘experienciei’ em quais condições os professores têm mobilizado saberes na *práxis* dessa disciplina, perante as díspares concepções de língua/linguagem e de políticas públicas educacionais que convergem às relações sociais de ordem capitalista, desafiando-nos didaticamente.

Minha prática docente desenvolveu-se, de forma enfática, no Ensino Fundamental – Anos Finais, etapa de ensino que desempenha papel crucial na formação acadêmica e social dos estudantes, por constituir-se como elo intermediário entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, este *corpus* textual apresenta as aproximações, as sistematizações e os resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre, intitulada “*Os saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica e suas implicações para um ensino emancipador*”.

Destaca-se, nesse viés, que o objeto de estudo são os saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, delimitando-se, portanto, a esta etapa de ensino. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, à luz da perspectiva da Didática Histórico-Crítica.

Partindo do objetivo delineado, propõe-se, neste corpo introdutório, a discussão da questão-problema que orienta a pesquisa: *Quais as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para um ensino emancipador?*

Conforme Severino (2016), identificar as implicações de um fenômeno significa discutir seus efeitos e repercussões no campo investigado — que, neste estudo, refere-se aos saberes mobilizados pelos professores no ensino de Língua Portuguesa.

Sob a ótica da Didática Histórico-Crítica, essa questão ultrapassa os limites imediatos da sala de aula e insere-se nas dimensões sociais e culturais mais amplas, uma vez que a prática pedagógica, ao mobilizar saberes, tanto pode contribuir para a reprodução das desigualdades quanto para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos. Nesse sentido, a análise proposta busca evidenciar a contradição própria ao ato de ensinar e aprender, compreendido como prática social historicamente situada.

Para Saviani (2018b), na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a emancipação – ensino emancipador –, nesse contexto, não se refere a uma liberdade individualista, porém à capacidade do indivíduo de compreender a realidade social e nela intervir de forma crítica e transformadora. A escola, nesse viés, deve ser um espaço de socialização do conhecimento, onde os alunos têm acesso aos instrumentos intelectuais necessários para compreender as relações sociais e transformá-las.

Dessarte, minhas inquietações em torno da questão-problema tiveram suas origens a partir de 2013, quando, ao concluir o percurso acadêmico, iniciei de fato, a docência em uma escola pública estadual, localizada num contexto periférico, marcado por vários tipos de violência e desestrutura familiar. Minha prática docente inicial foi desafiada ao me deparar com cinco turmas de 9º anos heterogêneas e numerosas, compostas por alunos com diversidades culturais, linguísticas e sociais.

Um dos principais impactos advém do contato com a realidade do cotidiano escolar e com as determinações sociais, políticas e econômicas, evidenciando as contradições entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que se vive na prática. Nessa trajetória, marcada por experiências objetivas e subjetivas, surgiram alguns questionamentos centrais: Afinal, como ministrar o ensino da disciplina Língua Portuguesa de modo que os alunos desenvolvam o pensamento crítico? A abordagem proposta nos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa valoriza efetivamente a diversidade linguística e cultural do Brasil e contribui para a formação integral dos estudantes?

É o que Saviani (2016) denomina de o confronto entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, no qual, pela mediação da escola, acontece a passagem – do espontâneo ao sistematizado –, da cultura popular à cultura erudita. Esse processo, no entanto, encontra-se tensionado quando o currículo prescrito (no caso mais recente a BNCC e documentos estaduais) não dialoga efetivamente com a experiência concreta dos alunos e das escolas: “o saber sistematizado chega pronto ao professor,

mas sua vinculação às necessidades e aos problemas concretos muitas vezes fica obscura [...]” (Saviani, 2016, p. 86).

Ainda assim, nos meus primeiros quatro anos na docência da Língua Portuguesa, consegui impulsionar a participação dos alunos na Olimpíada de Língua Portuguesa. Em 2014, juntamente com um estudante do 8º ano, representei o Acre em Maceió/AL, sendo premiados na categoria *Memória Literária*. Em 2016, retornamos a representar o estado em diferentes edições realizadas em Salvador/BA, Porto Alegre/RS e São Paulo/SP, com alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, nas categorias *Poema*, *Crônica Narrativa* e *Crônica Argumentativa*. Essas experiências alcançaram repercussão na mídia e geraram significativo reconhecimento por parte da comunidade escolar.

Além do compromisso com a Olimpíada, fui incumbida da responsabilidade pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas<sup>1</sup>, as quais são introduzidas no sistema educacional brasileiro, objetivando quantificar e mensurar a produção e os resultados numéricos obtidos pela escola. Para Saviani (2018a, p. 40) “as avaliações externas tendem a ser descontextualizadas, pois não levam em conta as realidades específicas de cada escola, comunidade ou aluno”.

Ressaltamos que, pelo próprio movimento da pesquisa, imbuído da relação singular que caracteriza a relação entre sujeito e objeto de estudo, os caminhos tomados e as opções realizadas se fizeram tanto pela forma de ser deste objeto, quanto pela historicidade do sujeito que o investiga em suas reais possibilidades culturais, suas motivações e necessidades políticas, acadêmicas, profissionais e pessoais.

Esta pesquisa, de caráter teórico, teve como procedimentos técnico-operacionais a revisão bibliográfica e a análise de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 10 (dez) professores e professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Rio Branco, no estado do Acre.

Os procedimentos técnico-operacionais estão embasados nas orientações de Minayo (2010), Triviños (1997), Frigotto (2006) e Gamboa (2012). Fundamenta-se na teoria do ser social de Marx (2007) e utiliza o método dialético para a compreensão da sociedade, da história, das transformações sociais e da *práxis*.

---

<sup>1</sup> As avaliações externas são planejadas e articuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil/MEC, 2024).

No aporte de referência teórica aos saberes mobilizados pelos professores, temos obras relevantes de Saviani (2016, 2018, 2023) que, ancorado no Materialismo Histórico- Dialético (no percurso deste texto será utilizado a sigla MHD), é o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica (no percurso deste texto será utilizado a sigla PHC), em que parte-se desta, a inspiração para formulação de uma didática – a Didática Histórico-Crítica – na qual, a formação docente deve formar os professores a desenvolverem uma prática crítica e reflexiva, fundamentada nos saberes essenciais ao trabalho do professor, sendo identificados por Saviani (2016) em cinco categorias.

O saber atitudinal, que se refere à postura ética, ao compromisso e à responsabilidade profissional; o saber crítico-contextual, que envolve a leitura crítica das condições sociais, políticas e econômicas, nas quais o ensino se realiza; o saber específico, relacionado ao domínio dos conteúdos disciplinares; o saber pedagógico, que compreende os conhecimentos sobre teorias da educação e práticas de ensino; e o saber didático-curricular, que diz respeito à apropriação e organização do currículo escolar. Esses saberes não atuam de forma isolada, mas se fundem no exercício da docência, possibilitando uma atuação crítica, ética e comprometida com a transformação social.

No que tange à sistematização dos saberes, Saviani (2016) enfatiza que a natureza humana não é algo dado, pronto ou fixo, mas constitui-se historicamente, a partir da interação entre a base biológica e as condições sociais de existência ao longo do tempo, configurando-se como um constructo histórico e dinâmico.

Tal afirmação contribui para a premissa de que o professor precisa ter uma visão de mundo, de homem, de conhecimento, de ciência e de cultura, uma concepção de estudante e de ensino-aprendizagem, e que essas concepções determinam o trabalho docente, ou seja, determinam como os saberes do professor deverão ser mobilizados numa determinada situação concreta dentro e fora da sala de aula.

Quanto aos fundamentos do trabalho docente, temos as contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) ancorados nos pressupostos do MHD de Marx e Engels (2007), em que destacam o “complexo do trabalho” como fundamento estruturante da existência social.

O trabalho se desenvolve no âmbito da dinâmica das categorias de apropriação e objetivação, na relação do indivíduo singular e o gênero humano. Ele não é apenas uma atividade, mas a condição ontológica de ser humano. “É por meio dele que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos e os objetivam historicamente,

constituindo-se como sujeitos sociais e transformando a realidade” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 43).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) é a partir da evolução histórico-social da humanidade e da abrangência do saber que surge a necessidade da educação escolar e da difusão do conhecimento sistematizado, visando à transmissão e apropriação dos conhecimentos cruciais para os indivíduos nessa nova fase de desenvolvimento da humanidade. Nisso, Saviani (2018a, p. 96), frisa que é na “sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica”.

Na perspectiva da PHC em diálogo direto com a DHC, Saviani (2018b) ressalta que a escola tem como papel fundamental a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o que permite aos estudantes apropriarem-se da cultura e desenvolverem-se plenamente como seres humanos em sociedade.

Contextualmente ao método de ensino da DHC, temos as contribuições teóricas de obras de Faria (2021, 2022, 2023), em que alerta sobre a tarefa da escola, a de garantir aos filhos das classes trabalhadoras a apropriação de instrumentos de elaboração e sistematização do conhecimento.

A referida pesquisadora reforça que, quando essa instituição não faz isso, aqueles, mesmo continuando a contribuir pela prática social com a produção do saber, ficam sem o domínio dos instrumentos necessários à sua elaboração e reelaboração, conseqüentemente, desprovidos das possibilidades de agirem de modo transformador sobre suas condições de vida.

Intertextual à mobilização de saberes do professor de Língua Portuguesa na prática pedagógica, Dalvi (2017) explora como as visões teóricas sobre o que é linguagem – diferentes concepções – e quem é o sujeito que a utiliza afetam diretamente as escolhas didáticas e avaliativas no ensino da disciplina.

Nesse contexto, o referencial teórico que fundamenta o ensino da disciplina Língua Portuguesa se apoia em estudos consolidados desenvolvidos por Dalvi (2013, 2019, 2020) que têm contribuído para a compreensão crítica das práticas pedagógicas e das relações entre linguagem, formação de sujeitos e função social da escola.

Ancora-se nos estudos de Bakhtin (2006, 2010, 2016) preconizador da concepção de língua/linguagem em sua dimensão enunciativo-discursiva, no cerne do MHD. Para ele, a linguagem é uma prática social viva, permeada por múltiplas vozes

e contextos, e não apenas um sistema gramatical abstrato. Substancia-se também nas contribuições de Geraldi (2006, 2015, 2020), que em uma leitura da obra de Bakhtin, herdeira da tradição marxiana, propõe nos documentos oficiais da educação brasileira uma outra concepção de ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa alternativa ao modelo tradicional, embasada sobretudo na noção de gêneros do discurso do círculo de Bakhtin (2006).

Contemporaneamente, o que se tem observado desde a efetivação da proposta de Geraldi (2015) nos documentos oficiais de ensino é que a teoria dos gêneros do discurso tem entrado no espaço escolar como objetificação desses gêneros, em uma prática do ensinar que costuma prezar pela estrutura em si mesma, e não pelo significado e pelo sentido de sua circulação social.

A exemplo desse movimento, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Brasil, 2017) no que tange à subárea de Língua Portuguesa, os gêneros do discurso nesse documento, como explicita Geraldi (2015) ganham lugar bastante central no ensino de Língua Portuguesa, porém com a tônica de tal objetivação que intentamos apontar: tais gêneros são tomados de forma que importa apenas que os alunos saibam reconhecer e compreender os usos de determinados textos nas diferentes esferas, sem de fato alçar uma compreensão mais ampla sobre as relações de linguagem.

Na crítica às orientações de ensino da BNCC, além dos referenciais teóricos supramencionados, temos as contribuições de Ramos (2006, 2007, 2022) e Orso (2020), os quais tecem críticas consistentes sobre a composição de ensino da BNCC por competências e habilidades. Para Ramos (2006), a pedagogia das competências adotada pela BNCC desloca o foco da formação docente e discente da apropriação crítica e sistematizada do conhecimento para um conjunto fragmentado de saberes instrumentais, voltados à adaptação ao mercado de trabalho.

Orso (2020) também contribui na crítica ao situar a BNCC no contexto mais amplo do neoliberalismo educacional. Para Orso (2020), a BNCC promove uma educação fragmentada, técnica e instrumental, que naturaliza as desigualdades e não contempla a diversidade cultural e social do país, especialmente no que se refere à valorização dos saberes regionais e populares. Essa crítica está alinhada à compreensão de que a BNCC, ao privilegiar competências e habilidades, fortalece a lógica de mercado na educação, reduzindo o papel crítico e político da escola.

Consequentemente, muitos professores têm sentido dificuldades para efetivação de um ensino voltado à análise e reflexão sobre a língua e acabam mobilizando “velhas” práticas pedagógicas. Ademais, não é suficiente alterar as orientações para o ensino de língua para transformar o que, até então, tem sido o ensino da Língua Portuguesa na escola, porquanto, os professores não se formam apenas na academia. Segundo Saviani (2023), há vários fatores que interferem na *práxis* educativa e, entre eles, podemos enfatizar os seus saberes profissionais que tendem a guiar as decisões tomadas em sala de aula.

A temática em modo abrangente, a respeito dos saberes do professor tem sido central na área da educação. Diante da relevância da temática, tornou-se imprescindível a realização de um levantamento quantitativo de pesquisas acadêmicas que investigam e aprofundam a compreensão dos saberes docentes.

A busca em recorte temporal (2019 a 2024) foi realizada nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações da UFAC (BD/UFAC), utilizando uma categoria geral para, posteriormente, refinar a pesquisa com termos mais específicos.

Com base nessas considerações, a seguir apresenta-se um quadro contendo dados quantitativos sobre os saberes do professor e/ou saberes docentes, com enfoque específico no ensino da Língua Portuguesa.

Quadro 1– Quantitativo de pesquisas relacionadas aos saberes docentes

| <b>Entrada para busca</b>                                                                        | <b>CAPES</b> | <b>BDTD</b> | <b>BD/UFAC</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|----------------|
| Saberes docentes                                                                                 | 735          | 8.469       | 8              |
| Saberes docentes no ensino de língua portuguesa                                                  | 83           | 478         | X              |
| Saberes docentes no ensino de língua portuguesa do ensino fundamental                            | X            | 196         | X              |
| Saberes docentes no ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental            | X            | 26          | X              |
| Saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa no ensino fundamental 2               | X            | 15          | X              |
| Saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental | X            | 3           | X              |

|                                                                                                          |   |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| Saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica  | X | X | X |
| Saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica | X | X | X |
| Saberes docentes no ensino de língua portuguesa na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético       | X | 1 | X |

Fonte: Elaborado pela autora/pesquisadora (2024).

Na busca ampla por *saberes docentes*, os resultados apontaram 735 ocorrências na plataforma CAPES, 8.469 na BDTD e 8 na BD/UFAC, indicando que a temática é amplamente explorada em diversas disciplinas e contextos educacionais. Quando a pesquisa foi delimitada para "Saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa", os números reduziram-se para 83 ocorrências na CAPES, 478 na BDTD e 0 na BD/UFAC, demonstrado pelo marcador "X". Esse subconjunto evidencia um interesse específico pelos saberes docentes nessa área, possibilitando uma análise mais detalhada das produções acadêmicas voltadas ao ensino da língua portuguesa.

Ao restringir ainda mais a busca para "Saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental", os resultados mostraram um dado interessante: enquanto a BDTD registrou 196 ocorrências, nas plataformas CAPES e BD/UFAC não houve nenhuma produção, conforme indicado pelo marcador "X". Esse dado sugere uma lacuna na produção acadêmica dentro dessas bases de dados.

Por sua vez, ao pesquisar "Saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental", constatou-se uma quantidade ainda menor de estudos, com apenas 26 registros na BDTD. Esses números demonstram a minoria de pesquisas voltadas especificamente para os anos finais do ensino fundamental dentro dessa perspectiva.

No caso da busca por "Saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental 2", a ausência de registros na CAPES e na BD/UFAC contrasta com as 15 ocorrências na BDTD. Os trabalhos encontrados abordam a prática docente no ensino da língua portuguesa, a partir de concepções de língua e linguagem, mas não necessariamente na perspectiva do MHD, PHC ou DHC.

Ademais, ao investigar "Saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental", verificou-se apenas três

pesquisas registradas na BDTD, sem nenhuma ocorrência nas plataformas CAPES e BD/UFAC.

Ao buscar especificamente “Saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica” e “Saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, os filtros aplicados direcionaram a pesquisa para estudos relacionados à formação docente, abrangendo áreas como Educação Física, História e Ciências, mas sem contemplar o ensino da disciplina Língua Portuguesa. De igual modo, nas plataformas CAPES e BD/UFAC, a ausência de registros foi novamente sinalizada pelo marcador "X.

No que diz respeito à busca por “Saberes docentes no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético” foi identificada uma tese que se aproxima, defendida em 2024, que se intitula “Leitura literária: perspectivas histórico-culturais na prática docente” e dialoga com referenciais teóricos da PHC, como Gasparin, Leontiev, Luria, Marx, Saviani e Vygotsky. No entanto, seu foco está na leitura literária. Seu objetivo principal foi analisar a importância da leitura literária na formação de leitores na Educação Básica, evidenciando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre linguagem e leitura.

Perante os resultados, torna-se imprescindível redefinir os processos formativos e reconsiderar os saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica no centro da análise. Embora a revisão sistemática da literatura revele um número considerável de estudos sobre saberes docentes, esses trabalhos, em sua maioria, não contemplam a perspectiva da DHC ao ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa.

Isto posto, a relevância desta pesquisa está também, na medida em que busca preencher essa lacuna, contribuindo para a formação docente a partir de um olhar crítico e situado, especificamente no estado do Acre, haja vista, conforme os resultados da revisão sistemática, existem poucas produções/pesquisas, sendo estas em caráter amplo e, não em específico, refinado para a mobilização dos saberes docentes no ensino da Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da DHC.

Entende-se assim, que esta investigação ofereça novas contribuições ao ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, não somente para as práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental, como também para outras

Etapas de ensino e modalidades educacionais, fundamentando-se em referenciais que valorizam a historicidade, a mediação pedagógica e o papel social da educação.

Desse modo, é na realidade da interface entre as concepções de língua/linguagem, que se fazem os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa. Com isso, a intencionalidade (objetivo geral) desta pesquisa direcionada para a análise dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, se materializou sob a égide dos objetivos específicos, a saber:

- a) Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa com ênfase na concepção de língua/linguagem bakhtiniana e na perspectiva da Didática Histórico-Crítica;
- b) Explicitar o conteúdo acrítico e neoliberal das apropriações da BNCC da teoria de língua/linguagem Bakhtiniana;
- c) Identificar nos discursos dos professores suas percepções sobre os saberes essenciais ao trabalho docente;
- d) Analisar nos discursos dos professores as implicações dos saberes mobilizados no ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental para um ensino emancipador.

Simultaneamente, temos as questões norteadoras da pesquisa, quais sejam:

- a) Em que medida a articulação entre Bakhtin e a Didática Histórico-Crítica possibilita uma prática pedagógica voltada para a formação humana integral?;
- b) De que forma a BNCC se apropria da teoria bakhtiniana de língua/linguagem?;
- c) Quais são as percepções dos professores sobre os saberes essenciais ao trabalho docente?;
- d) Quais são as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para uma formação integral dos estudantes?

A tarefa de expressar no modo expositivo os esforços de aprender as mediações e as determinações do objeto de investigação da pesquisa, nos conduziu à estruturação e organização do texto, a saber:

A primeira parte da pesquisa corresponde a esta introdução, na qual são apresentados (as) o cenário/motivação da pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos, as características teóricas e metodológicas utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa e o levantamento das produções científicas mais recentes acerca do objeto investigado. Quanto ao corpo de desenvolvimento textual desta pesquisa, temos a formação por seções, sendo:

A primeira seção trata da metodologia na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. Nesta seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico de construção desta pesquisa, abordando aspectos essenciais como: o objeto, os objetivos, o aporte teórico, o passo a passo do levantamento e estudo teórico, os procedimentos técnico-operativos, instrumentos e, por fim, o método utilizado para análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (discursos) com os sujeitos da pesquisa.

A segunda seção discorre sobre os fundamentos teóricos da pesquisa, referentes às concepções de língua/linguagem com ênfase na concepção de língua/linguagem de Bakhtin. Serão apresentadas as diferentes concepções de língua/linguagem no percurso histórico, assim como o trabalho do professor diante dessas concepções.

A terceira seção se substantia nos pressupostos da Didática Histórico-Crítica e seus saberes essenciais ao trabalho do professor, bem como seu método concreto de ensino em seus fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica.

A quarta seção é constituída do momento forte da pesquisa, por tratar do material heurístico extraído das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Apresentamos assim, a análise dos discursos dos sujeitos entrevistados (professores e professoras de língua portuguesa), na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, estabelecendo uma relação com o arcabouço teórico, os dispositivos legais, objeto e objetivos que substanciam esta pesquisa.

O item Considerações Finais retoma o objeto de estudo da pesquisa, bem como seus objetivos geral e específicos e questão-problema e questões norteadoras, objetivando indicar possíveis caminhos e desafios dos saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Os resultados que aqui apresentamos foram analisados no grande movimento real, contraditório e concreto da *práxis* educativa. Portanto, inconcluso, aberto e propositivo. Assim, não pretendemos exaurir todos os elementos da realidade, porém captar e apresentar a objetividade do objeto de investigação.

## 2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Nesta seção, apresentamos o percurso de construção desta pesquisa, abordando aspectos essenciais como: o objeto, os objetivos, o aporte teórico, o passo a passo do levantamento e estudo teórico, os procedimentos técnico-operativos, instrumentos e, por fim, o método utilizado para a análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTRUTURA E ENFOQUE METODOLÓGICO

A pesquisa, concebida na perspectiva dialética, não é apenas a descrição da realidade, mas o processo de apreensão das contradições que a constituem, visando à sua superação mediante a transformação (Frigotto, 2006, p.85).

O conceito de ser pensante na perspectiva dialética está profundamente vinculado à ideia de que o ser humano é um ser histórico e social, que se transforma ao transformar o mundo. Essa concepção não vê o pensamento como algo isolado, mas como produto das relações sociais e das condições materiais de existência. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p.47).

Desse modo, estamos o tempo todo desejando descobrir os “porquês” de muitas coisas que nos cercam. É a partir desse desejo que surgiu o nosso objeto de estudo: *os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental*, situado no contexto educacional, marcado por influências históricas e sociais e pela consciência da existência das contradições sociais nos pressupostos materialistas dialéticos de Marx (1990).

Partindo do objeto tem-se a questão central que orienta este estudo: *Quais as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para um ensino emancipador?*

Ante o exposto, em síntese, essa pesquisa se desenvolve a partir de estudos de natureza teórica nos fundamentos marxistas, os procedimentos técnico-operativos baseiam-se em pesquisa bibliográfica, com o auxílio de fontes documentais e

entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) e utilização de aparelho celular para as gravações, sendo os sujeitos da pesquisa 10 (dez) professores e professoras de língua portuguesa da rede estadual de ensino.

Acrescentamos às elaborações, um questionário de perfil do profissional (Apêndice B). Sua pertinência consiste em o pesquisador compreender o contexto profissional dos sujeitos da pesquisa, direcionar melhor as perguntas e enriquecer a análise dos discursos (resultados das entrevistas semiestruturadas), (Triviños, 1997).

Ressaltamos que, nesta pesquisa, o uso do termo “discursos”, em substituição a “Coleta de informações ou de dados”, ancora-se nos pressupostos de Bakhtin (2010), no qual o discurso é entendido como uma forma de interação social viva, concreta e situada historicamente. Diferente de concepções formais e estruturais da linguagem, Bakhtin (2010) vê o discurso como uma prática social marcada por ideologia, contexto e relação dialógica entre sujeitos.

Por conseguinte, ao responderem às perguntas da entrevista, os sujeitos não falam de modo neutro ou isolado, mas sim, evidenciam a presença da polifonia, conceito central em Bakhtin (2006), ao revelarem uma multiplicidade de vozes sociais que atravessam o dizer dos sujeitos, quais sejam, vozes da experiência, da formação acadêmica, das políticas públicas e da cultura escolar.

As falas dos professores podem ser entendidas como discursos mediados por suas condições de produção, pelos lugares que ocupam na divisão social do trabalho docente e pelos saberes que mobilizam no ensino da Língua Portuguesa.

Reconhecer tais respostas como “discursos” permitem compreendê-las como produções de sentido em constante tensão, negociação e (re)significação, e não como meras opiniões individuais ou falas espontâneas.

Ademais, nos fundamentos dialéticos, a entrevista não é apenas um instrumento para coletar informações, porém um meio para acessar os discursos produzidos social e historicamente construídos, que situa o sujeito em sua prática social e nas contradições da realidade, conforme Minayo (2010, p.28).

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa fundamentada no método dialético considera que a realidade é contraditória, histórica e concreta, exigindo, portanto, uma postura investigativa que vá além da aparência e busque o movimento real da totalidade social, que no caso deste estudo, objetiva “buscar” o movimento real da totalidade social dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

Referente à pesquisa bibliográfica pertinente aos estudos desta investigação, sendo esta essencial porque “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Minayo, 2010, p. 71), a identificação e seleção foram feitas simultaneamente ao conjunto das atividades do mestrado e na continuidade desta, iniciada na fase de elaboração do projeto; contudo, de modo efetivo, somente foi possível maior direcionamento, a partir das reorientações e redefinição do objeto da pesquisa.

O levantamento e seleção bibliográfica concretizaram-se pelos seguintes movimentos:

- a) Estudos de obras referentes à Pedagogia Histórico-Crítica e à teoria histórico-cultural com estudos simultâneos de sua base teórica: a teoria do ser social de Marx, e aos fundamentos da Didática Histórico-Crítica: método de ensino e os saberes essenciais ao trabalho docente nesta Didática;
- b) Estudos de obras correspondentes ao ensino da Língua Portuguesa, às concepções de língua/linguagem: principais concepções e panorama histórico, com foco nos pressupostos de Bakhtin;
- c) Leitura e análise do documento oficial mais recente, norteador da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (Documento foco nesta investigação, por ser constitucionalmente obrigatório, assim como, pelos rebatimentos enfáticos de teóricos contra-hegemônicos às suas orientações de ensino);
- d) Revisão sistemática literária: levantamento do conhecimento acumulado acerca do objeto de pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Banco Catálogo de Teses e Dissertações da UFAC-CAPES/UFAC;
- e) Acesso a seminários (presencial e on-line) que coadunam com a temática da pesquisa.

À luz dessas considerações, esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem teórico-metodológica contra-hegemônica, tendo como eixo central a teoria do ser social de Marx (2007), que orienta a compreensão da realidade social de forma crítica, histórica e dialética. Para tratar das concepções de língua e linguagem no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), recorreremos às contribuições de Bakhtin (2006, 2010, 2016), Geraldi (2006, 2015, 2020) e Dalvi (2013, 2019, 2020), cujas obras sustentam uma

perspectiva dialógica e social da linguagem, Ramos (2006, 2007, 2022) e Orso (2020) referente aos debates à BNCC, com enfoque na composição do ensino por competências e habilidades.

No que se refere aos fundamentos da Didática Histórico-Crítica, que orientam as reflexões sobre o método de ensino e os saberes essenciais à prática docente nesta Didática, destacam-se os estudos de Saviani (2016, 2018, 2023), Faria (2021, 2022, 2023) e Marx (2007).

Além da fundamentação teórica, foram analisados documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, com destaque para a BNCC – foco central desta investigação, dada a sua relevância nas políticas educacionais contemporâneas –, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo de Referência Único do Estado do Acre, que oferecem subsídios para a compreensão das diretrizes oficiais.

A metodologia adotada foi construída com base nos aportes de Minayo (2010), Triviños (1997), Gamboa (2012) e Frigotto (2006), sendo a análise dos resultados (discursos) das entrevistas sustentada pelo método dialético, o qual, conforme Minayo (2010, p. 25), “ao considerar a realidade como um todo em movimento, permite captar as contradições e mediações que explicam os fenômenos sociais em sua totalidade, historicidade e transformação”.

Trata-se de uma pesquisa de campo, definida segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174) como voltada para “o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Nesse contexto, foram realizadas observações e construída a entrevista semiestruturada, instrumento utilizado para captar os discursos dos professores participantes da investigação.

## 2.2 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO TÉCNICA DE ACESSO AOS DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo as entrevistas semiestruturadas como técnica para o acesso aos discursos dos sujeitos da pesquisa. Conforme Minayo (2010) no método dialético:

A entrevista é, portanto, um momento privilegiado da interação comunicativa em que o pesquisador entra em contato com os discursos dos sujeitos sociais, reveladores de suas visões de mundo, suas contradições e de sua inserção na totalidade social (Minayo, 2010, p.28).

De pronto, a busca da compreensão da realidade social através da linguagem, não se caracteriza somente em “fala individual”, porém em um conjunto de significados produzidos socialmente, que expressam ideologias, contradições e posicionamentos históricos.

A realização das entrevistas semiestruturadas aconteceu no espaço temporal entre fevereiro e abril de 2025, respeitando o período de avaliação do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Plataforma Brasil- Universidade Federal do Acre, cuja aprovação se deu aos dias 24 (vinte e quatro) de dezembro de 2024 (Anexo C). A submissão ao CEP cumpre-se ao que estabelece a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que

toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), antes do início da coleta de dados, conforme preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde” (Brasil, 2012, p. 1).

Essa exigência visa assegurar a proteção dos participantes, o respeito à dignidade humana, à autonomia e aos direitos fundamentais. Desse modo, os sujeitos da pesquisa, antes de participarem das entrevistas foram devidamente informados da existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C), bem como da necessidade e da importância de assinarem esse documento.

No TCLE todos os sujeitos da pesquisa ficam cientes de quem é a pesquisadora, qual é o objetivo da pesquisa, a qual instituição a pesquisa está vinculada, quem é o orientador que acompanha a pesquisadora no processo, os riscos decorrentes da pesquisa, bem como as cautelas a serem tomadas. Além disso, o termo traz o benefício e outras informações que assegurem a qualidade da pesquisa e a privacidade do participante.

Os modos operantes se deram por meio da leitura compartilhada entre a pesquisadora e cada sujeito da pesquisa, os quais ficaram livres para tirarem qualquer dúvida que surgisse em relação às informações constantes no termo, bem como para decidirem continuar ou não com a entrevista.

Destacamos a utilização de aparelhos eletrônicos, como celular e computador, para a gravação e armazenamento das entrevistas, bem como para a posterior transcrição em forma textual, visando à análise dos discursos. De acordo com Triviños (1997, p. 73), a entrevista semiestruturada apresenta como característica “[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”.

O roteiro da entrevista foi estruturado com base em três eixos temáticos, objetivando saber dos sujeitos da pesquisa suas: I) Percepções sobre saberes essenciais ao trabalho do professor; II) Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios; III) Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa (Apêndice A).

Salientamos que, para garantir a oportunidade para os entrevistados refletirem sobre as perguntas e, assim, obtermos eficácia no estudo, o roteiro da entrevista sempre fora enviado com antecedência. Ao todo, foram dez sujeitos da pesquisa entrevistados de maneira presencial e online<sup>2</sup>, no formato de diálogos oral (bate-papo).

O tempo de entrevista utilizado variou entre 40 minutos até 1 hora. Essa variação de tempo permite observar sinais de cansaço e manter a ética e o respeito ao entrevistado, pois de acordo com Triviniós (1997):

A entrevista não deve ser nem demasiado longa, a ponto de se tornar cansativa para o entrevistado, nem excessivamente curta, o que inviabilizaria a obtenção de dados significativos. A duração ideal é aquela que possibilita alcançar os objetivos da investigação sem comprometer a disposição do informante (Triviniós, 1997, p.152).

Para Triviniós (1997), a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista que parte de um esquema previamente elaborado, contendo perguntas básicas, definidas de acordo com os objetivos da pesquisa, porém possibilita ao entrevistador a liberdade de explorar outros temas que possam surgir no decorrer da conversa, possibilitando assim, o equilibrar flexibilidade e direção, abrindo espaço para que o sujeito da pesquisa traga contribuições espontâneas.

---

<sup>2</sup> Um sujeito da pesquisa estava fora do estado, no período da entrevista semiestruturada, por motivo de Licença Prêmio.

### 2.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS: *LÓCUS* E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a delimitação do universo de estudo e sua realização, objetivando compreender o trabalho docente em seu contexto real, os sujeitos da pesquisa entrevistados foram professores e professoras que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na rede estadual de ensino.

Para endossar as entrevistas semiestruturadas, os professores responderam a um questionário do perfil do profissional (Apêndice B), possibilitando uma descrição mais qualificada de cada entrevistado, principalmente ao que se refere à sua formação acadêmica, ao tempo de docência, à formação continuada em seus aspectos de especializações, mestrado, doutorado, informações estas, que contribuem para maior compreensão de suas perspectivas no resultado da entrevista.

Sobre a relevância do questionário do perfil do sujeito da pesquisa, Minayo (2010), em seus estudos acerca da técnica da descrição de análise no método dialético, enfatiza que

o questionário de perfil sociodemográfico, cultural e ocupacional é um instrumento fundamental na pesquisa qualitativa porque permite caracterizar os participantes, possibilitando uma melhor interpretação dos dados à luz das condições sociais e contextuais dos sujeitos entrevistados (Minayo, 2010, p.62).

Assim, conforme Minayo (2010), o questionário permite compreender quem são os sujeitos da pesquisa, auxilia na contextualização dos discursos colhidos nas entrevistas, além de ser um recurso necessário para a análise crítica e dialética, especialmente quando parte de uma abordagem que considera os sujeitos como historicamente situados.

Nesta pesquisa, prezando pela profundidade da análise e ao seu objetivo, pela entrevista alcançou-se 10 (dez) professores, historicamente situados na prática do ensino da Língua Portuguesa. Esse critério se substantia na discussão da entrevista como técnica de análise de Triviños (1997), em que na investigação qualitativa não interessa a representatividade estatística, mas sim a representatividade significativa. Por isso, o número de entrevistados depende da saturação teórica dos dados, ou seja, do momento em que as novas entrevistas já não acrescentam novas informações relevantes.

As definições dos critérios desse estudo estão alinhadas ao método materialista-dialético, pois permite investigar a prática pedagógica em contextos de maior estabilidade e historicidade, essenciais para compreender as mediações entre os saberes dos professores entrevistados e as condições sociais e institucionais em que trabalham.

Desse modo, para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram enumerados os seguintes critérios de inclusão:

- a) Professores com no mínimo 10 anos de experiência na docência de língua portuguesa, exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, que sejam servidores permanentes ou provisórios da rede estadual de ensino.

O critério do tempo de experiência deu-se, pelo fato de que a rede pública do Acre apresenta alta rotatividade de docentes provisórios, o que compromete a continuidade de práticas pedagógicas estruturadas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2024, mostram que nos últimos 10 anos ocorreu uma inversão quantitativa na proporção entre professores concursados e aqueles que detêm contratos temporários.

No Acre, de acordo com os dados do INEP (2024), o quantitativo de docentes da rede estadual, com contratos temporários correspondiam a 75% do total. Apenas 23% apareciam como efetivos, além de uma parcela de 2% que constava como regida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O período de dez anos de experiência permite que os sujeitos da pesquisa tenham vivenciado mudanças significativas nas políticas educacionais, o que enriquece a análise sobre os impactos dessas transformações na prática docente. Segundo Minayo (2010), essa perspectiva possibilita superar análises fragmentadas, garantindo uma visão mais ampla das inter-relações entre sujeito, prática pedagógica e contexto educacional.

Por outro lado, os critérios de exclusão se configuraram em professores e professoras que estejam ocupando as seguintes funções:

- a) Gestão escolar;
- b) Coordenação de ensino e pedagógica;
- c) Administrativas como na biblioteca, na secretaria da escola ou na sala de Recursos Multifuncionais-AEE, por motivo de disfunção, mesmo que ainda lotado (a) na escola;

- d) Técnicos/formadores/assessores nas secretarias de educação, dentre outros órgãos, onde haja necessidade de cessão ou permuta de profissionais da educação.

Segue abaixo, o quadro que apresenta as descrições dos sujeitos da pesquisa entrevistados:

Quadro 2– Descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa

| <b>Sujeito da Pesquisa</b><br>(Gênero e Descrição de Anonimato) | <b>Formação</b>                                                                        | <b>Tempo de docência</b> | <b>Tipo de Contrato</b>                                             | <b>Turno de Trabalho/ Hora-Extra</b>                                                                       | <b>Ano/Série Quantitativo de Aluno</b>                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professora (Prof1)                                              | Formação em Letras/Português e Pedagogia em instituição privada; Especializada.        | 20 anos                  | Contrato Provisório (2)                                             | Leciona em 2 escolas; em dois turnos; atua em outra área como vendedora autônoma.                          | Em 2025 leciona para 7º, 8º e 9º anos, totalizando 400 alunos.                                                                        |
| Professora (Prof2)                                              | Formação em Letras/Português em instituição pública (UFAC); Especializada.             | 20 anos                  | Contrato Efetivo (2)                                                | Leciona em duas escolas; em dois turnos.                                                                   | Em 2025 está com 10 turmas de 8º e 9º anos, totalizando mais de 400 alunos.                                                           |
| Professora (Prof3)                                              | Formação em Letras/Português na UFAC e Pedagogia (instituição privada); Especializada. | 11 anos                  | Contrato Efetivo (2) Estadual e Municipal.                          | Leciona em duas escolas, trabalha em dois turnos.                                                          | Em 2025 está com 05 turmas de 8º e 9º anos (na rede estadual), totalizando mais de 300 alunos; e 01 turma de 5º ano (rede municipal). |
| Professora (Prof4)                                              | Formação em Letras/Português na UFAC; Especializada.                                   | 12 anos                  | Contrato Efetivo (1); Contrato Provisório (1) e Aulas Suplementares | Leciona em duas escolas; trabalha em três turnos.                                                          | Em 2025 está com 08 turmas de 6º, 7º e 9º, totalizando mais de 400 alunos; e 1 turma da EJA.                                          |
| Professora (Prof5)                                              | Formação em Letras/Português na UFAC; titulação: Doutora.                              | 13 anos                  | Contrato Efetivo (2) Estadual e Municipal.                          | Leciona em duas escolas; trabalha em 3 turnos (Dar aulas de redação em Pré-Concursos, no período noturno). | Em 2025 leciona para 8º e 9º anos, totalizando 400 alunos.                                                                            |

| <b>Sujeito da Pesquisa</b><br>(Gênero e Descrição de Anonimato) | <b>Formação</b>                                                                                            | <b>Tempo de docência</b> | <b>Tipo de Contrato</b>                       | <b>Turno de Trabalho/ Hora-Extra</b>     | <b>Ano/Série Quantitativo de Aluno</b>                                          |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Professor (Prof6)                                               | Formação em Letras/Português, em instituição pública (UFAC); Especializado.                                | 12 anos                  | Contrato Efetivo (1); Contrato Provisório (1) | Leciona em duas escolas, em dois turnos. | Em 2025 está com 10 turmas de 7º, 8º, 9º anos, totalizando mais de 400 alunos.  |
| Professora (Prof7)                                              | Formação em Letras/Português e Direito (2ª Formação), ambas em instituição privada; Especializada.         | 15 anos                  | Contrato Efetivo (2)                          | Leciona em duas escolas, em dois turnos. | Em 2025 leciona para 10 turmas de 6º e 7º anos; totalizando mais de 400 alunos. |
| Professor (Prof8)                                               | Formação em Letras/Português na UFAC e Pedagogia (2º Licenciatura, em instituição privada); Especializado. | 13 anos                  | Contrato Provisório                           | Leciona em duas escolas, em dois turnos. | Em 2025 está com 10 turmas de 6º, 8º e 9º, totalizando mais de 400 alunos.      |
| Professora (Prof9)                                              | Formação em Letras/Português, em instituição pública (UFAC); não possui pós-graduação.                     | 14 anos                  | Contrato Efetivo (1)                          | leciona em 1 (uma) escola, em um turno.  | Em 2025 está com 5 turmas de 9º anos, totalizando 200 alunos.                   |
| Professora (Prof10)                                             | Formação em Letras/Português, em instituição pública (UFAC); Especializada.                                | 13 anos                  | Contrato Provisório (1) e Aulas Suplementares | leciona em duas escolas, em dois turnos. | Em 2025 está com 8 turmas de 6º e 7º, 9º anos, média de 350 alunos.             |

Fonte: Dados da pesquisa: resultados do questionário do perfil do profissional.

No quadro 2, podemos observar uma participação marcante de professoras de língua portuguesa. Essa ocorrência não caracteriza prioridade por este público, porém, esse dado reflete uma tendência histórica e cultural, na qual as mulheres são mais frequentemente encontradas nas diversas etapas da educação básica.

De acordo com Censo da Educação Básica, divulgado pelo INEP (2023), demonstra que a maioria de professores na educação básica brasileira são mulheres. Em 2023, 79,5% (aproximadamente 1,9 milhão) dos docentes eram mulheres, enquanto o restante (cerca de 500 mil) eram homens. (Inep, 2023).

Observamos também que, dos 10 sujeitos da pesquisa, 3 (três) possuem somente contrato provisório, 2 (dois) possuem contratos efetivo e provisório e 5 (cinco)

possuem contrato efetivo. O quantitativo de contrato efetivo se sobressaiu, bem como o tempo de experiência a partir de 10 anos, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão já detalhados anteriormente, assim como também, lecionam para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, pois o foco desta pesquisa se caracteriza pelas orientações curriculares de ensino desta Etapa.

Quanto à formação dos sujeitos, podemos notar que 8 (oito) se formaram em Letras/Português em instituição pública (UFAC), 2 (dois) em instituição privada e 3 (três) possuem também outras formações (2ª licenciatura em Pedagogia e Bacharelado), 8 (oito) são especializados, 1 (um) possui doutorado e somente 1 (um) não possui especialização.

O quantitativo de especializados se sobressaiu, embora as dificuldades para a formação continuada sejam muitas e persistentes no nosso país, pois “muitos professores têm jornadas exaustivas de trabalho, o que inviabiliza sua dedicação a cursos de especialização e pós-graduação” (Gatti; Barretto, 2009, p. 29).

A possibilidade de especialização aumentou devido à oferta de cursos à distância. Segundo Gatti e Barreto (2009), a modalidade Educação a Distância (EAD) tem sido a alternativa mais viável para os docentes, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde a oferta de cursos presenciais de pós-graduação ainda é escassa.

Dados do INEP (Censo da Educação Superior) indicam que, em 2023, mais da metade dos cursos de especialização voltados a professores foram oferecidos na modalidade EAD, e o número de matrículas nessa modalidade cresceu quase 60% nos últimos 10 anos.

Dos 10 sujeitos da pesquisa, apenas 1 (um) trabalha em somente 1 (um) turno. Os que possuem apenas 1 (um) contrato, seja efetivo ou provisório têm Aulas Suplementares no contraturno. A maioria, deste modo, leciona para mais de 400 alunos em média e em escolas diferentes. 2 (dois) sujeitos da pesquisa trabalham em 3 turnos e 1(um) completa a renda com vendas autônomas.

No Brasil, é comum que professores lecionem em mais de um turno e/ou em diferentes escolas como forma de complementar sua renda, dada a baixa remuneração na carreira docente. Embora legal, essa prática resulta frequentemente em jornadas extenuantes, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a saúde física e mental dos profissionais da educação (Gatti; Barreto, 2009).

Os dados no quadro e as contribuições referenciais acima confirmam que a prática de acúmulo de turnos e vínculos está diretamente associada a jornadas longas

e sem folgas, precarização das condições de trabalho, impactos na qualidade do ensino e prejuízos à saúde física e mental.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, os professores descritos no quadro acima, foram previamente sensibilizados sobre a relevância do estudo e a importância de sua colaboração, por via celular. A chegada aos sujeitos da pesquisa ocorreu por intermédio de professores próximos à pesquisadora (colegas de trabalho) e estes, foram indicando outros professores e, assim, por diante, configurando-se numa “teia de indicação”.

Ressaltamos que, a realização das entrevistas com os professores da rede estadual teve seu amparo na autorização do Secretário de Educação Estadual da pasta por Declaração (Anexo A).

O *lôcus* da entrevista foi uma sala de reuniões, localizada na Secretaria Municipal de Educação (local de trabalho da professora pesquisadora), cedida por meio de declaração (Anexo B) autenticada pela Secretária de Educação da pasta naquele período que, por ser professora aposentada da UFAC, empenhou-se em colaborar com a pesquisadora, haja vista, ciente dos percalços que os professores se deparam para se especializarem, como também pela contribuição da pesquisa para o enriquecimento da educação do Acre.

A cessão garantiu um ambiente privado e adequado, onde estiveram presentes apenas a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Esse procedimento visou assegurar condições favoráveis para uma conversa aberta e reflexiva sobre a temática investigada. As entrevistas foram realizadas, em maior parte, individualmente, mediante agendamento em data e horário acessíveis para cada sujeito da pesquisa.

Após a gravação de cada entrevista, as fichas de identificação dos sujeitos da pesquisa foram organizadas sob seguintes dados: nome e sobrenome (apenas as iniciais para preservação da identidade). As entrevistas foram transcritas por meio do aplicativo *TurboScribe*<sup>3</sup>, utilizando caracteres alfabéticos e respeitando as normas ortográficas vigentes, bem como as normas de acentuação e pontuação.

---

<sup>3</sup> [Informática] Tipo de programa de computador desenvolvido para processar dados de modo eletrônico, de forma a facilitar e reduzir o tempo do usuário ao executar uma tarefa. (Dicio, 2025). É uma ferramenta de transcrição automática de áudios e vídeos que tem ganhado destaque em pesquisas qualitativas, especialmente na transcrição de entrevistas semiestruturadas. Sua importância reside na capacidade de agilizar o processo de transcrição, garantindo precisão e eficiência na conversão de fala para texto (Wikipedia, 2025).

Para a transcrição das falas referentes às perguntas feitas pela entrevistadora/pesquisadora, a escrita iniciou com a letra P: (abreviatura de pergunta) e para as falas dos entrevistados/participante, a transcrição começou com a letra R: (abreviatura de resposta). Nas partes das entrevistas em que havia pausas longas, foi utilizada a indicação por meio do símbolo [...] e os ruídos foram indicados entre parênteses ( ), como, por exemplo, (risos) ou outras interferências externas.

Os instrumentos de entrevistas foram empregados conforme orienta Minayo (2010), que entende a entrevista como uma forma de apreender os significados construídos pelos sujeitos, por meio da escuta e da análise de seus discursos, permitindo ao pesquisador desenvolver temas a partir das falas. “A entrevista é uma interação que visa à apreensão do conteúdo simbólico das falas dos sujeitos, buscando interpretar os significados das suas falas e práticas”, (Minayo, 2010, p.67).

No caso desta investigação, as entrevistas possibilitaram a identificação nos discursos, de padrões, recorrências temáticas e percepções, mesmo que de forma inconsciente, acerca dos saberes que os professores mobilizam em suas práticas educativas, no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

## 2.4 DA ANÁLISE DOS DISCURSOS: O MÉTODO NA TEORIA DO SER SOCIAL DE MARX

Nesta pesquisa, a compreensão de metodologia transcende a noção restrita de um conjunto de procedimentos e técnicas. Entendemos que a metodologia remete ao posicionamento epistemológico do pesquisador diante do mundo, do conhecimento e da ação, refletindo sua trajetória teórica e sua forma de interpretar o real. Nesse sentido, o método adotado expressa uma determinada concepção de ser humano, sociedade e conhecimento. Como destaca Saviani (2018a)

a pesquisa educacional, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, deve estar orientada pela análise das práticas escolares e suas contradições, tendo como objetivo a transformação dessas práticas em favor da emancipação dos sujeitos e da superação das relações de opressão (Saviani, 2018a, p. 87).

Dessa forma, o modo como o pesquisador se posiciona está intrinsecamente relacionado à sua experiência social e à sua trajetória teórica, afastando-se de concepções reducionistas de método como mero conjunto de operações mecânicas.

Nesse contexto, o método dialético proposto nesta pesquisa, justifica-se pelo fato de que este, considera a realidade em sua historicidade, movimento e contradição. Nesse aspecto, Saviani (2018b) ressalta que

o método dialético considera a realidade em seu movimento, em sua contradição, em seu processo de transformação contínua. É, portanto, um método de análise que visa compreender os fenômenos em sua totalidade, em suas inter-relações dinâmicas (Saviani, 2018b, p. 46).

A citação evidencia a essência do método dialético, que se fundamenta na compreensão da realidade como um processo dinâmico e contraditório. Faria (2011) enfatiza que em toda pesquisa, mesmo que não se tenha consciência, expressa-se uma concepção de mundo, de homem, de conhecimento e de ciência.

No teor desta pesquisa, esse método é essencial, porquanto possibilita uma análise mais profunda e contextualizada do fenômeno educativo. Assim, ao investigar as interações entre professor, aluno e conteúdo, reconhecemos que esses elementos não são estáticos, mas estão em constante transformação e se influenciam mutuamente. Faria (2011) destaca:

Entendemos que o método de investigação em Marx, manifesta-se na reciprocidade, na articulação das questões ontológico-sociais, gnosiológicas e praxiológicas. O modo como nos posicionamos diante da produção e reprodução da existência, está diretamente relacionado à nossa maneira de conhecer, investigar e agir na vida em sociedade, na nossa atividade [...] (Faria, 2011, p.45).

Infere-se que, nosso posicionamento está vinculado diretamente ao modo como concebemos a mesma realidade, cabendo ao investigador buscar compreender o que se constitui o real e como o conhecimento deste é produzido historicamente, atentando-se para as mediações, as contradições, as rupturas e as continuidades do modo de ser existente.

Nessa esteira, o processo de análise dos discursos nesta pesquisa, ancorada nos pressupostos do método dialético seguiu passos metodológicos fundamentados, os quais não são mecânicos, mas momentos do movimento do pensamento dialético, que busca compreender o objeto em sua totalidade, historicidade e contradições (Frigotto, 2006; Gamboa, 2012), sendo:

1) A Captação do real (imersão no campo): relaciona-se com a vivência concreta, empírica e sensível da realidade, mediada pela sensibilidade e

posicionamento do pesquisador. “É nesse momento que o pesquisador se aproxima dos sujeitos e fenômenos que pretende compreender, observando, escutando e anotando as expressões da vida social em sua forma imediata” (Gamboa, 2012, p.62).

Nesta pesquisa, condiz à realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa (10 professores), que segundo Frigotto (2006, p.87), “As entrevistas são vistas como forma de captar o movimento da realidade social”. Neste estudo, o movimento captado é o da realidade da prática educativa, referente aos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, objetivando compreender o fenômeno em sua manifestação concreta.

2) Desvelamento das contradições: identificação de tensões, antagonismos e conflitos presentes nas falas (discursos) e práticas dos participantes (sujeitos da pesquisa). Esse passo, não se trata de apenas descrever, mas de compreender o porquê das contradições, estruturando eixos analíticos e categorias teóricas emergentes, a partir tanto do referencial teórico adotado quanto de categorias emergentes do próprio material empírico, conforme orienta Gamboa (2012), ao afirmar que

as pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria e prática (razão transformadora) (Gamboa, 2012, p.98).

A partir disso, para a compreensão dos conflitos que movem o fenômeno (os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa), implica ao pesquisador ir além da aparência, ou seja, revelando o que está oculto pelas aparências entre o que os sujeitos da pesquisa pensam e o que realizam, de fato. Diz respeito à compreensão das relações entre o singular (caso estudado), o particular (contexto) e o universal (estrutura social), relacionando os dados (discursos) aos contextos históricos, sociais e políticos e tornar assim, visíveis as mediações invisibilizadas (Gamboa, 2012).

Mediante isso, as entrevistas realizadas com os professores foram transcritas, impressas e submetidas a leituras reiteradas, permitindo uma análise atenta e sensível aos fragmentos mais significativos. Os trechos que se destacaram foram identificados a partir do conjunto das falas, estabelecendo relações de proximidade e sentido entre eles.

Para esse passo metodológico foi elaborada uma planilha no Microsoft Word, na qual, após a leitura dos discursos dos professores, previamente transcritas e impressas, foram destacados os fragmentos considerados mais relevantes. As sentenças semelhantes ou recorrentes foram identificadas com cores distintas, o que facilitou a aproximação entre elas. Essa organização possibilitou a atribuição de nomes representativos a esses agrupamentos, configurando as categorias emergentes do corpus analisado.

3) Articulação teórico-prática (mediação): análise articulada entre os dados [discursos dos sujeitos da pesquisa] empíricos, a base teórica ancorada nos pressupostos do MHD (ênfase na DHC) e os documentos oficiais, sendo como foco, a BNCC, documento norteador mais recente e obrigatório na educação brasileira.

Esse passo, caracterizado pelo confronto dos discursos com as categorias teóricas dialéticas (totalidade, mediação, contradição, historicidade) possibilitou apreender como as determinações histórico-sociais, os princípios formativos e as políticas públicas educacionais impactam nos saberes mobilizados pelos professores da disciplina escolar Língua Portuguesa.

4) Construção do conhecimento concreto (Síntese): configura-se na síntese, correspondente à retomada da teoria para interpretar criticamente os discursos. É o momento em que o pesquisador alcança o concreto pensado, em que a análise culmina na reconstrução do fenômeno em sua totalidade, com base nas mediações identificadas.

Busca-se ir do empírico (aparência) para o concreto pensado (essência transformada em conceito), em que, conforme Gamboa (2012, p. 92) “[...] parte do concreto real, passa pela abstração teórica e retorna ao concreto pensado. [...] Esse movimento permite ultrapassar a aparência e chegar à essência do fenômeno”.

Partindo dessas etapas, com base nos discursos resultantes das entrevistas, o concreto das exigências cotidianas educacionais possibilitaram, após a abstração teórica, a organicidade de 3 (três) eixos temáticos, que é a dimensão ampla da realidade investigada, o campo mais geral de análise, orientado pelas perguntas de pesquisa ou objetivos (Minayo, 2010; Frigotto, 2006).

Frigotto (2006) trata os eixos como princípios articuladores da análise, que permitem observar as contradições estruturais da realidade social. Minayo (2010, p. 222) destaca que “os eixos surgem das grandes questões da realidade social e podem ser pensados como núcleos temáticos em torno dos quais se organizam os dados”.

Considerando os eixos temáticos, temos as categorias analíticas, definidas por Gamboa (2012, p. 91) como sendo as que “desempenham papel essencial na análise da realidade, pois permitem captar suas determinações e contradições”.

Quadro 3- Demonstrativo dos eixos temáticos e categorias analíticas

| EIXOS TEMÁTICOS                                                    | CATEGORIAS ANALÍTICAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Percepções sobre saberes essenciais ao trabalho do professor       | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A prática como dimensão desencadeadora da aprendizagem da docência.</li> <li>▪ Os saberes essenciais do professor, no contexto do ensino de Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos da pesquisa.</li> </ul>                                                                                                                               |
| Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura e escrita como elementos motivadores para a docência.</li> <li>▪ Leitura e escrita como desafios da prática docente no ensino da Língua Portuguesa.</li> </ul>                                                                                                                                                                        |
| Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O entendimento de língua/linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a prática pedagógica alinhada à BNCC.</li> <li>▪ Leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.</li> <li>▪ As avaliações externas e as determinações do que se deve ensinar.</li> </ul> |

Fonte: Dados da pesquisa: resultados das entrevistas semiestruturadas.

No quadro acima, depreende-se que das perguntas pertencentes ao Eixo Temático *Percepções sobre saberes essenciais ao trabalho do professor*, o qual busca captar como os sujeitos da pesquisa compreendem os saberes da profissão professor, bem como “aprenderam” a prática docente, emergiram 2 (duas) categorias analíticas, em que os sujeitos indicam a aprendizagem da docência construída no cotidiano do ensinar e, como os sujeitos compreendem os saberes da profissão professor, revelando a valorização da experiência e da reflexão prática.

As perguntas pertinentes do Eixo *Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios* desencadearam 2 (duas) categorias analíticas, as quais revelam a leitura e a escrita como ocupantes centrais para a escolha na docência da disciplina escolar Língua Portuguesa, sendo estas também, apresentadas como desafios recorrentes na prática pedagógica dos professores, evidenciando assim, a contradição estrutural do trabalho docente.

Nota-se também no quadro 3 que, as perguntas do *corpus* do Eixo Temático *Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*, visando apreender as concepções de língua/linguagem pelos sujeitos da pesquisa e como concebem a *práxis* do ensino da Língua Portuguesa, os discursos, em sua maioria,

convergir para 3 (três) categorias analíticas, quais sejam: a concepção de língua/linguagem como prática enunciativa-discursiva, em consonância com a abordagem de ensino da BNCC; a leitura e a interpretação de textos urgem como centrais na organização das aulas, na estruturação de práticas pedagógicas com base em textos variados e em situações de uso da linguagem, contudo, os discursos demonstram também, que as avaliações externas acabam influenciando diretamente os conhecimentos linguísticos, os métodos de ensino, os saberes dos professores e, muitas vezes, limitando a autonomia docente e impondo uma abordagem instrumental e conteudista do ensino da língua.

Logo, sendo a educação como um campo permeado por relações sociais, históricas e ideológicas, o método dialético permite não apenas compreender, mas também intervir na realidade educacional, favorecendo práticas pedagógicas que contribuam para a construção de processos emancipadores dos sujeitos e para a superação das desigualdades estruturais.

Portanto, uma vez delineado o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos, a seguir, o modo como ele se concretizou. O processo inicia-se com a discussão fundamentada na concepção de língua/linguagem bakhtiniana, passa pelos pressupostos da Didática Histórico-Crítica e nos saberes essenciais ao trabalho docente nessa perspectiva, culminando na análise dos discursos provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Língua Portuguesa.

Tal análise foi conduzida a partir da questão-problema central desta investigação: *Quais as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para um ensino emancipador?*

### **3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ÊNFASE NA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DE BAKHTIN**

Nesta seção, minudenciamos os fundamentos teóricos de língua/linguagem da pesquisa, com ênfase na concepção de língua/linguagem de Bakhtin. Serão apresentadas as diferentes concepções de língua/linguagem no percurso histórico, assim como, o trabalho do professor diante dessas concepções, alcançando a concepção dialógica de língua/linguagem de Bakhtin e suas relações com os pressupostos dialéticos, em seguida, tem-se a análise do ensino da Língua Portuguesa na BNCC sob a perspectiva de língua/linguagem bakhtiniana, mediante rebatimentos teóricos contra-hegemônicos.

#### **3.1 HISTORICIDADE: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR**

Quando nos remetemos ao percurso histórico do ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil, temos a compreensão de dois grandes momentos principais: um marcado pelo predomínio da gramática tradicional e o outro pelas ideias provenientes das ciências linguísticas. Esses dois momentos foram orientados por diferentes propósitos, metodologias e concepções políticas.

Durante o período do Brasil Colônia, até aproximadamente o século XVIII, o objetivo da escola era alfabetizar. Nisso, poucos davam sequência aos estudos, e os que faziam iniciavam o estudo do latim (da gramática latina), da retórica e da poética. A educação era voltada principalmente para os filhos da elite colonial, enquanto a maioria da população permanecia excluída do acesso ao conhecimento formal, (Geraldi, 2010). Aos poucos, o latim vai perdendo seu uso e valor social, ao passo que as línguas vernáculas são alçadas à “categoria de línguas verdadeiras, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura” (Geraldi, 2010, p.14).

Conforme Geraldi (2010), a afirmação do vernáculo foi uma das marcas da modernidade. É nesse contexto que se dá a reforma Pombalina (1759). A imposição da língua do colonizador como língua oficial estava atrelada ao projeto político de aculturação da população que se formava na colônia (indígenas, africanos e seus descendentes) e fortalecimento da cultura do colonizador.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento é também muito evidente, pois dar aulas de português era ensinar regras da gramática, fazer exercícios de classificação e análise sintática. Sobre essa concepção de linguagem, Geraldi (2010, p.71) frisa que, “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Nessa concepção, a linguagem é vista como um espelho do pensamento, em que a fala ou a escrita são manifestações diretas das ideias internas do indivíduo. O autor problematiza a ideia tradicional e simplista de que pensamento e linguagem estão em relação linear, com a linguagem servindo apenas como um meio de exteriorizar ideias prontas.

Essa visão, ao desconsiderar a linguagem como processo constitutivo do pensamento, pode legitimar práticas escolares excludentes, como quando se conclui que alunos com dificuldades de expressão não seriam capazes de pensar, o que é absolutamente reducionista. Sua crítica se alinha à perspectiva bakhtiniana, para a qual linguagem e pensamento são indissociáveis e se constituem mutuamente no ato social da comunicação.

Somente nas décadas de 1950 e 1960 e, enfaticamente na década de 1970, novas conjunturas sociais e políticas mudaram o ensino de língua. A progressiva transformação das condições sociais trouxe a possibilidade de acesso à escola às camadas populares. Assim, a chegada dos filhos dos trabalhadores às escolas permitiu novos padrões culturais e variedades linguísticas (Soares, 2013; Geraldi, 2010).

Ressalta-se nesse contexto, que a influência sociopolítica na concepção e práticas pedagógicas desse período é a vivência de um sistema político autoritário (a Ditadura Militar), que interpreta a educação como um importante instrumento para o desenvolvimento do país. Entende-se que, a escola teria a função de preparar mão de obra para o mercado de trabalho, com a finalidade de promover o desenvolvimento e crescimento industrial.

Na década de 1970, durante o regime militar instaurado em 1964, o ensino da disciplina “Português” sofreu uma reconfiguração significativa, motivada por diretrizes educacionais que reforçavam uma concepção tecnicista e funcional da linguagem. A partir da Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, a disciplina passou a ser denominada “Comunicação e Expressão”, evidenciando o

redirecionamento pedagógico para uma abordagem instrumental da língua. Nessa concepção, a linguagem é compreendida como um meio neutro de transmissão de informações entre um emissor e um receptor, cujo foco está na eficácia comunicativa, na clareza da mensagem e no domínio das estruturas gramaticais da norma-padrão.

Essa perspectiva estruturalista da linguagem tem base na teoria de Ferdinand de Saussure, que entende a língua como um sistema de signos autônomo e abstrato, centrado na relação entre significante e significado, desvinculado da realidade social concreta e da interação viva entre sujeitos. Essa visão, fortemente marcada por um objetivismo abstrato, reduz a linguagem a um código estático a ser dominado tecnicamente, esvaziando sua dimensão histórica, dialógica e social.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006) já havia tecido uma crítica contundente a essa concepção, ao afirmar que a linguagem não é um espelho passivo da realidade nem um sistema fechado, mas uma prática social viva, permeada pela alteridade, pela historicidade e pelas condições concretas de enunciação.

Nesse mesmo horizonte teórico, Dalvi (2020), em seus estudos sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, evidencia que, embora a reforma curricular dos anos 1970 tenha introduzido a leitura de textos diversos, verbais e não verbais, supostamente presentes no cotidiano dos estudantes, não rompeu com a centralidade da norma e das estruturas linguísticas.

Logo, o ensino de língua continuava atrelado a uma pedagogia tecnicista, em que "aprender português" significava dominar técnicas de redação, realizar exercícios estruturais e treinar a leitura mecânica, sem considerar a diversidade linguística presente nas salas de aula ou os aspectos dialógicos da linguagem.

A modificação da disciplina "português" pode ser visualizada nos materiais didáticos da época, que passaram a incluir exercícios de vocabulário, interpretação, redação e de gramática. A inclusão de exercícios e, paulatinamente, das respostas e orientações ao professor revela-nos uma questão importante: não se espera mais do professor a função de preparar suas aulas; esse papel reflexivo do docente perde cada vez mais espaço, pois o professor assume um trabalho de reprodutor do manual didático (Geraldini, 2006).

Perante esse cenário, a década de 1980 foi marcada por críticas epistemológicas da teoria da comunicação. Difundindo-se assim, novas teorias para o ensino de língua, oriundas das ciências da linguagem, como também na psicologia da aprendizagem, o que ocasionou várias interferências no ensino. Temos as

contribuições de novos ramos da Linguística, sendo a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso, passando a perspectiva de se considerar outras formas de se conceber uma gramática (Dalvi, 2020). Assim,

[...]. De certa forma, pelo menos teoricamente, com essas novas contribuições, tornou-se possível inserir nas aulas de Língua Portuguesa novas abordagens que fossem capazes de considerar também a dimensão enunciativa e discursiva da língua (Dalvi, 2020, p.345).

A dimensão enunciativo-discursiva da língua explicitada por Dalvi (2020) em seus estudos, refere-se à nova concepção de língua dos anos de 1980 – a língua como forma de interação – Essa abordagem considera a linguagem como um meio de interação dialógica, onde o sentido é construído coletivamente através do diálogo e da troca entre os interlocutores (Geraldí, 2010).

A nova concepção reconstrói a maneira como o ensino de “Português” era tratado na escola, porquanto o trabalho docente com a gramática é ressignificado, defendendo que o estudo das frases inventadas e isoladas seja abandonado, e considere a língua em funcionamento, possibilitando um novo entendimento para se trabalhar a leitura e a produção de textos. Entretanto, de acordo com Saviani (2018b), a predominância teórico-metodológica na educação brasileira persiste sendo das perspectivas pedagógicas que confirmam os interesses dominantes.

A partir da década de 1980, os estudos de Mikhail Bakhtin passaram a influenciar significativamente o campo da linguística aplicada e da educação linguística no Brasil, especialmente após a publicação e tradução de obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Estética da Criação Verbal*.

Em sua teoria, Bakhtin rompe com as concepções estruturalistas e individualistas da linguagem, propondo uma visão em que a língua não é um sistema fechado de signos, mas um fenômeno social e dialógico, constituído na relação entre sujeitos concretos, historicamente situados.

No capítulo dedicado à interação verbal, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o autor afirma que a linguagem se realiza na enunciação e está sempre atravessada por múltiplas vozes, sentidos e contextos. A comunicação, portanto, não é neutra nem unilateral, mas um processo ativo de construção de significados, que envolve a escuta, a resposta e o reconhecimento da alteridade.

Para Bakhtin (2006, p. 294), o diálogo é a base da linguagem e da construção do pensamento, porquanto as relações dialógicas são de índole específica, “não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”, ou seja, elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso.

Nessa perspectiva, o ensino de língua não pode se limitar à transmissão de regras gramaticais ou ao domínio técnico da norma-padrão, mas deve promover interações significativas, por meio das quais os sujeitos se reconheçam e se formem criticamente.

Tal concepção bakhtiniana de linguagem dialoga com os pressupostos educacionais da PHC, preconizada por Dermeval Saviani, a qual é fundamentada no MHD de Marx (2007, p.87) em que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; fazem-na sob circunstâncias diretamente encontradas, herdadas e transmitidas do passado”. Logo, o homem constrói sua história mediante as interações socioculturais como também, assim foi, é e será (sempre em movimento), a construção da linguagem.

Destaca-se que, a relação de língua/linguagem bakhtiniana com os pressupostos dialéticos de Marx (2007) está na concepção de linguagem como um fenômeno social, histórico e dinâmico e no entendimento de que a aprendizagem de uma língua não é apenas um processo técnico ou mecânico, mas um processo de inserção do aluno em contextos sociais e históricos, o que se alinha às perspectivas da PHC.

Com base nesses pressupostos, o papel do professor é ressignificado. Ele deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se um mediador dialógico no processo de ensino-aprendizagem, como destaca Geraldi (2010, p. 79), profundamente influenciado pela concepção dialógica bakhtiniana, “o papel do professor é o de mediador dialógico no processo de ensino-aprendizagem”.

Isso significa que o professor deve criar condições para que os alunos se expressem, dialoguem, interpretem e ressignifiquem o mundo por meio da linguagem, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento linguístico.

Contemporaneamente, os documentos oficiais (os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, as Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular), embora apresentem uma abordagem de língua/linguagem como prática

social, pesquisadores ancorados na dialética marxista e na perspectiva bakhtiniana de língua/linguagem como Saviani (2018), Dalvi (2020), Geraldi (2015), Ramos (2007) e Orso (2020) contrapõem-se, ao passo em que na prática, os documentos e orientações pedagógicas muitas vezes recaem em modelos normativos, fragmentados e conteudistas, com ênfase excessiva em competências e habilidades instrumentais.

Em pesquisas sobre o ensino da leitura e escrita em contexto escolar, Dalvi (2020) explicita que, embora as orientações (documentos oficiais) e as práticas mais recorrentes aludem ao pensamento filosófico do Círculo de Bakhtin, não se organizam preponderantemente a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, a qual dialoga com os pressupostos dialéticos de Marx (1990, 2007), na compreensão social, histórica e ideológica da linguagem.

Perspectiva esta, que será mais aprofundada na subseção seguinte, a qual dispõem de uma leitura crítica das orientações da BNCC para o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, oriunda dos rebatimentos teóricos contra-hegemônicos, *a posteriori*.

### 3.2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E AS CRÍTICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

A construção da Base Nacional Comum Curricular foi iniciada a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, cujo artigo 210 estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Esse marco jurídico é complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), especialmente nos artigos 26 e 64, que determinam

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p.30).

No entanto, conforme aponta Saviani (2018b), é preciso problematizar a ideia de um currículo comum nacional. Ele questiona, na perspectiva da PHC, se a

centralidade de uma base comum, ainda que justificada pela diversidade regional, não perpetua uma concepção técnico-instrumental que privilegia competências e habilidades em detrimento de uma formação efetivamente crítica e emancipadora.

A consolidação da BNCC (2017), de fato, foi impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sendo apresentada como um projeto estratégico para unificar o currículo da educação básica. Em suas metas 2, 3, 7 e 15, o PNE relaciona a BNCC à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3), à avaliação e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (meta 7), bem como à formação de professores (meta 15).

No campo da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, um de seus principais eixos é a organização do ensino por meio dos gêneros textuais, associados à concepção de linguagem como prática social (Brasil, 2018, p. 67), oferecendo uma ideia de alinhamento à perspectiva dialógica de língua/linguagem de Bakhtin, todavia, uma análise mais cuidadosa permite identificar contradições entre os princípios teóricos anunciados e a forma como o ensino é regulado no documento.

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico da Linguagem*, no capítulo 5, intitulado *Língua, Fala e Enunciação*, de 2006, Bakhtin sustenta uma concepção de linguagem como sendo um fenômeno social, dialógico e ideológico. Para Bakhtin (2006, p.113) “a língua é, por natureza, um processo dialógico. Cada enunciado reflete os enunciados anteriores e antecipa os enunciados futuros; está situado em um contínuo de interações verbais”.

Desse modo, a concepção de linguagem em Bakhtin (2006) é firmada como essencialmente social, porquanto emerge das relações humanas; dialógica, pois todo enunciado é resposta a outros e provoca novos, e ideológica porque está sempre atravessada por valores, crenças e posições sociais. Isso implica que ensinar língua não é apenas ensinar regras gramaticais ou estruturas fixas, mas formar sujeitos capazes de atuar na sociedade por meio da linguagem, compreendendo os diferentes discursos e posicionando-se diante deles.

Nessa perspectiva bakhtiniana, o ensino de Língua Portuguesa deve visar à formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com os diferentes discursos que circulam na sociedade, apropriando-se da linguagem como instrumento de ação e transformação social. Em contraste, a BNCC, embora utilize a noção de linguagem como prática social, esvazia sua densidade crítica e ideológica, privilegiando

habilidades operacionais e mensuráveis, o que reforça uma visão funcionalista da língua, conforme apontam Geraldi (2015) e Dalvi (2020).

Nesse viés, Geraldi (2015) tece críticas à BNCC desde a sua primeira versão (BNCC, 2015)<sup>4</sup>, enfatizando que essa Base tende a tratar a linguagem de forma instrumental, focando em aspectos técnicos e normativos, em detrimento de uma compreensão enunciativa-discursiva, se distanciando da perspectiva de língua/linguagem bakhtiniana. Essa abordagem pode dificultar a formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de interagir de maneira significativa em diferentes contextos sociais.

Logo, a BNCC para o ensino da Língua Portuguesa, apesar de mencionar os gêneros discursivos, destacando que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas” (Brasil, 1998, p. 21), Saviani (2018b) questiona a eficácia dessa abordagem, ao passo em que há o risco de tais orientações reduzirem a linguagem a um mero instrumento técnico, negligenciando sua dimensão crítica e emancipadora.

Nesse sentido, Geraldi (2015) tece rebatimentos à incorporação dos gêneros discursivos da BNCC, pois tende a tratá-los de maneira prescritiva e descontextualizada, focando em classificações e características formais, em vez de promover uma compreensão crítica e reflexiva sobre os usos da linguagem. “Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante”. (Geraldi, 2015, p. 5).

De acordo com Bakhtin (2006), em uma situação linguística, os indivíduos interagem na/e pela língua e é, a partir de práticas diferenciadas que os enunciados se configuram, ou seja, a língua em sua visão é uma estrutura, uma forma-padrão relativamente estável.

E assim define o conceito de gêneros discursivos como “qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denomina gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 179).

---

<sup>4</sup> A primeira versão foi lançada em 16 de setembro de 2015. Em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão. Em 2017, foi homologada, por meio da Portaria nº 1570 de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), a versão final para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que complementa e revisa a segunda versão. As versões oficiais da BNCC estão disponibilizadas no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 de jan, 2025.

Dessa forma, compreendemos por que é tão difícil delimitar fronteiras e estabelecer uma tabela fixa da quantidade de gêneros existentes, diante da diversidade de enunciados marcados por contextos sociais e históricos pertencentes a uma determinada esfera da sociedade.

Na visão bakhtiniana, a realização da heterogeneidade e multiplicidade da linguagem são marcadas pelas particularidades em cada atividade. O autor faz uso da expressão “relativamente estável” justamente porque os gêneros, embora mantenham uma estrutura e características que os identificam, também podem sofrer modificações ao longo do tempo.

Divergentemente, a BNCC ao prescrever e fixar os gêneros discursivos desconsidera a diversidade dos discursos construídos em diferentes contextos sociais, em suas singularidades linguísticas. Com isso, a BNCC passa a ideia de um ensino da disciplina Língua Portuguesa voltado para as práticas de linguagem, quando na realidade, foca em classificações e características padronizadas.

Nesse cenário, Orso (2020, p. 121) questiona a prescrição de gêneros textuais na BNCC, pois “o documento apresenta uma visão normativa e urbanocêntrica de língua e linguagem, negligenciando as práticas letradas que fazem parte do cotidiano dos povos da floresta e das margens dos rios”. Ele reforça que a BNCC pouco ou nada menciona os gêneros textuais orais ou escritos próprios das comunidades amazônicas.

Orso (2020) denuncia que a BNCC é “uma base sem base”, promovendo um ataque à escola pública, pautado por concepções neoliberais e centralizadoras, o que agrava a invisibilidade dos contextos e práticas histórico-culturais específicos, como as da região Norte.

Embora não traga em sua argumentação um recorte exclusivo sobre os gêneros textuais da Amazônia, os estudos de Orso (2020) permitem inferir que essa padronização curricular impede a inclusão das formas regionais de linguagem – ou seja, os gêneros próprios das culturas ribeirinhas, indígenas e caboclas, que permeiam a vivência escolar no Norte.

Para Orso (2020) um outro elemento de destaque na BNCC é a ênfase dada às competências e habilidades dos indivíduos, já bem pontuada também por Saviani (2018b) em sua PHC. Orso (2020) entende que

o discurso no desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeiradas (Orso, 2020, p. 169-170).

Nesse contexto, a escola acaba sendo um espaço para moldar o estudante a aceitar passivamente as condições objetivas (excludentes) que lhes são apresentadas, de modo a fazê-lo desenvolver atitudes de conformação. Essa crítica é coerente com a análise de Saviani (2018a), de que a escola, ao invés de ser um instrumento de transformação, frequentemente se torna um aparelho ideológico de reprodução social, reforçando a estrutura de classes.

Nesse sentido, Dalvi (2019), imbuída da perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), em seus estudos *Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos* também tece críticas à abordagem da BNCC, pelo fato da supervalorização de práticas leitoras ditas mais “genuínas”.

Isto é, aquelas que ocorrem à margem da escola e que se apoiam, muitas vezes, em modas culturais ditadas pela indústria cultural, o que evidencia uma concepção ingênua de liberdade leitora. Segundo Dalvi (2019), as orientações de ensino da BNCC por competências e habilidades objetivam tão somente

oferecer fundamentos mínimos para que o sujeito se torne capaz de “aprender a aprender” por conta própria, vida afora, independentemente de se assegurarem políticas de educação escolar e de formação profissional continuada – de modo que a não-empregabilidade seja uma responsabilidade individual (Dalvi, 2019, p. 286).

Ao denunciar essa polarização, Dalvi (2019) reafirma que essa lógica de ensino esvazia o papel da escola como espaço de formação plena e crítica, subordinando a educação à racionalidade produtivista e à ideologia da autossuficiência neoliberal, bem como corrobora a desvalorização do papel do professor como mediador do saber sistematizado, em especial no campo da leitura literária.

Dalvi (2019) ainda enfatiza que em nome de uma suposta horizontalização das relações pedagógicas, muitas propostas acabam por reduzir a importância da formação docente especializada, substituindo-a por “vivências” espontâneas ou não-mediadas.

Ramos (2006), em seus estudos, denomina o ensino por competências da BNCC de “pedagogia das competências” e frisa que a educação básica – a escola – passa assim, a ser descompromissada com a transmissão de conhecimentos

cientificamente construídos socialmente universalmente aceitos e passa a valorizar a capacidade de o estudante atuar em situações concretas, mobilizando conhecimentos e habilidades conforme a demanda imediata em contexto real de trabalho.

Ao desempenhar esse papel, a escola corrobora com a política de homogeneização social do modo mais raso e grotesco, pois segundo Orso (2020) o ensino dos conteúdos escolares dimensionados com base em um currículo disciplinar homogêneo, impede o desenvolvimento de práticas formativas que possibilitem a apropriação da cultura sistematizada historicamente.

O fato acima fundamentado pelos teóricos contra-hegemônicos é evidenciado pelos bastidores ideológicos que fundamentam as diretrizes curriculares da BNCC, com forte influência de aparelhos privados empresariais como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Centro de Defesa de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Natura e o movimento “Todos pela Educação”.

Tais grupos hegemônicos, articulados no “Movimento pela Base Nacional Comum” imprimem uma lógica mercadológica aos conteúdos mínimos da educação básica brasileira, priorizando uma formação humana unilateral (Geraldi, 2015).

É evidente que a BNCC reflete essa tendência à formação unilateral, porquanto adota uma abordagem orientada pelas pedagogias do “Aprender a Aprender”<sup>5</sup> e pela Pedagogia das Competências<sup>6</sup>. Saviani (2021), em contrapartida, argumenta em favor de uma formação humana omnilateral, que prioriza o desenvolvimento integral do aluno nas dimensões intelectual, física, moral e social.

Esse processo, ao direcionar a educação para atender às necessidades do mercado, limita a possibilidade de uma formação emancipadora e crítica. Marx (1990) já alertava para os perigos de uma educação atrelada à lógica capitalista, ao afirmar que “até as coisas que eram comunicadas, mas jamais trocadas, dadas, mas jamais vendidas, adquiridas, mas jamais compradas – virtude, amor, opinião, ciência,

---

<sup>5</sup> A expressão “pedagogia do aprender a aprender” refere-se a uma abordagem educacional que enfatiza a capacidade do aluno de desenvolver estratégias próprias de aprendizagem, promovendo autonomia e adaptabilidade em um mundo em constante transformação. Essa concepção ganhou destaque em documentos internacionais, como o Relatório Jacques Delors da UNESCO, que propõe os “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Saviani, 2018a, p.25).

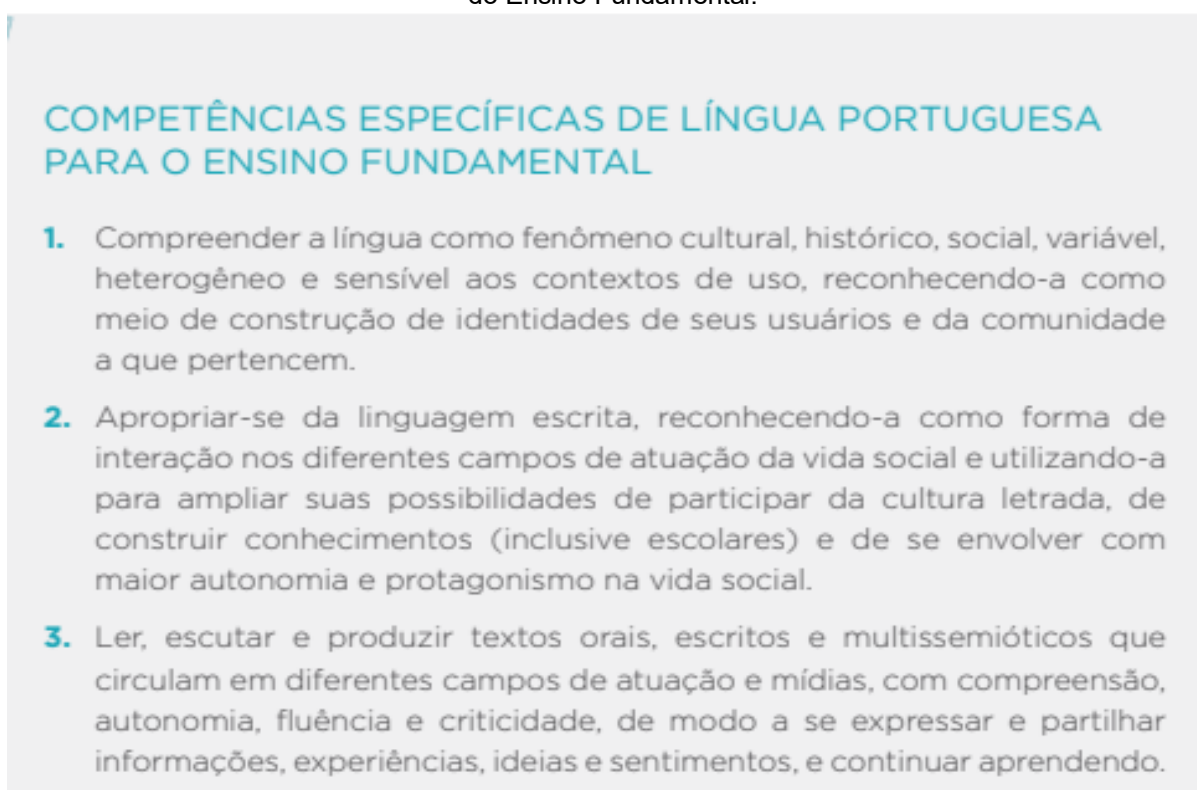
<sup>6</sup> A noção de competências está diretamente vinculada à ideia de formação para a empregabilidade, ajustando a sujeição às exigências de um mercado de trabalho flexível e precarizado. Competência, assim, deixa de ser uma capacidade crítica e autônoma para transformar o mundo e passar a ser uma capacidade de adaptação funcional a ele (Ramos, 2006, p.10).

consciência etc. – entram no comércio” (Marx, 1990, p. 194). Esse alerta permanece atual, uma vez que o mercado continua a influenciar a educação, transformando alunos e professores em meros instrumentos de consumo e produção.

Nesse âmbito, a concepção de conhecimento como apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas das ciências, das artes e da linguagem passa a ser secundarizada, em favorecimento dos “novos conhecimentos” oriundos da realidade imediata.

A imagem a seguir, descreve a abordagem por competências (Recorte de 3 das 10 competências) adotada pela BNCC para o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa nesse documento.

Imagem 1: Competências específicas da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos Finais do Ensino Fundamental:



Fonte: BNCC (2017, p. 83).

O conceito de sujeito na BNCC para o ensino da Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, é evidenciado pelos verbos que estruturam as atividades e os objetivos voltados ao desenvolvimento das competências específicas, dando o tom operacional às propostas pedagógicas. Evidencia uma orientação utilitarista no

tratamento do sujeito educacional. Esse sujeito é configurado como alguém que deve conformar-se a diretrizes normativas ou morais para avançar no processo educativo.

Verbos como “reconhecer”, “compreender”, “usar para ampliar”, “engajar-se”, “apropriar-se”, “expressar” e “compartilhar”, “demonstrar” e “rejeitar” denotam ações que, majoritariamente, se concentram em aspectos instrumentais e cognitivos, frequentemente alinhados às demandas do mercado de trabalho e à lógica neoliberal.

Ramos (2006) argumenta que este conjunto de verbos que caracterizam a pedagogia das competências na BNCC, se insere no marco de um individualismo funcional e subjetividades otimizadas, em que o estudante é preparado para desempenhar tarefas e não para entender e intervir criticamente na realidade.

Os conhecimentos linguísticos não são desenvolvidos como parte de um sistema coerente de conhecimento, mas como recursos para executar tarefas pontuais, ao passo que esvaziam o valor da formação cultural e coletiva, essencial para a consciência crítica e a construção de um projeto de mundo comum. Deste modo, a perspectiva de um sujeito ativo, crítico e criador de significados parece ser enfraquecida, enquanto o foco recai sobre a adequação às expectativas preestabelecidas (Saviani, 2019).

No que se refere ao conhecimento preconizado, os trechos da BNCC destacam práticas como “textos multissemióticos disponibilizados nas redes sociais” (Brasil, 2018, p. 68) e “produção de memes” (Brasil, 2018, p. 69), vinculadas a “contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Contudo, ao enfatizar conhecimentos cotidianos, a BNCC parece afastar-se da concepção de escola como espaço de socialização do saber científico (Saviani, 2019). Ademais, a BNCC também reproduz uma leitura e escrita desvinculada de práticas críticas, o que perpetua o senso comum.

Dalvi (2019) alerta sobre as diretrizes da BNCC referentes à leitura, argumentando que, embora aparentem valorizar a criatividade, revelam uma orientação funcionalista e adaptativa. Um exemplo significativo está na formulação de que os estudantes devem ser “estimulados a equacionar e resolver questões [...], abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2018), significando “não pensando criativamente o novo, não questionando criativamente o novo, não transformando criativamente o novo, mas “abrindo-se” criativamente” (Dalvi, 2019, p. 292).

Essa escolha lexical não é neutra, pois ao invés de propor que os sujeitos pensem, questionem ou transformem criativamente a realidade, a Base sugere

apenas que se abram ao novo, ou seja, adotem uma postura receptiva, acrítica, conformada. Essa ênfase na criatividade desvinculada da crítica reforça uma educação voltada ao ajustamento, esvaziando o papel da escola como espaço de formação intelectual, estética e política.

No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, a abordagem histórico-crítica defende que a língua não deve ser ensinada de forma isolada do contexto social. Nesse âmbito, Bakhtin (2006, p. 15) pontua que “a língua é um meio de comunicação social que não pode ser treinado isoladamente, mas em seu contexto social, cultural e ideológico”.

Logo, o ensino da Língua Portuguesa deve considerar a linguagem como interação dialógica, reconhecendo suas diferentes funções sociais e sua relação com o poder e as ideologias.

Para Saviani (2021), o ensino deve ultrapassar o imediatismo e o pragmatismo, buscando promover uma formação que permita aos alunos compreenderem e reinterpretarem a realidade. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2006) ressalta que a linguagem, enquanto instrumento de criação deve integrar um processo educativo que vá além do superficial, capacitando os estudantes ao diálogo com tradições culturais e à interpretação crítica do mundo.

Nesse arcabouço, a legislação educacional brasileira reflete uma mudança de paradigma: do ensino centrado no professor para um modelo mais abrangente e focado na aprendizagem do aluno. A BNCC enfatiza a autonomia do indivíduo e posiciona os professores como mediadores que adaptam o ensino às realidades locais. Entretanto, seu trabalho se limita ao desenvolvimento de métodos e estratégias sem autonomia para definir conteúdos ou objetivos que outrora já foram prescritos pelas diretrizes nacionais.

Tal fato dialoga com os pressupostos dialéticos de Marx (1990, p. 46) ao afirmar que “as ideias da classe dominante são, em cada época, a classe que detém os instrumentos de produção material é também aquela que exerce o poder intelectual”, indicando que o sistema educacional reflete e reforça os interesses da classe dominante, tornando-se veículo de reprodução ideológica.

A perspectiva de língua/linguagem de Bakhtin (2006) considera a linguagem uma ferramenta para criar, produzir e transformar o mundo. Assim, o sujeito é um agente ativo, que utiliza a linguagem para interagir e impactar seu contexto social, cultural e histórico. Já na BNCC, a ênfase recai sobre o sujeito como um receptor que

cognitivamente apreende o conhecimento transmitido, reforçando uma perspectiva mais funcionalista e menos crítica.

Em suma, é fundamental repensar essas diretrizes à luz da PHC e no método de ensino proposto na DHC, priorizando a formação humana integral em vez da mera adaptação às demandas locais e econômicas, e principalmente repensar o trabalho docente, o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário um ensino desenvolvido por uma Didática, enquanto ciência que estrutura os processos de ensino e de aprendizagem, articulando saberes teóricos e práticas fundamentais à formação docente.

Faria (2021) concebe a Didática como um campo do conhecimento que não se confunde com a mera transmissão de conteúdo, compreendendo o ensino como prática social historicamente situada, em uma perspectiva dialética entre o universal e o particular.

Nesse contexto, enfatiza a necessidade de o professor mobilizar diferentes saberes, considerados como essenciais ao trabalho docente por Saviani (2016) na perspectiva da DHC. Essa perspectiva de Didática compreende a prática pedagógica como um processo dialético, estruturado a partir da relação entre ensino e prática social para processos educativos voltados à emancipação social. É o que discutiremos a seguir.

## **4 OS FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÉTODO DE ENSINO E OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DOCENTE**

Esta seção se substancia nos pressupostos da DHC e seus saberes essenciais ao trabalho do professor, bem como de seu método concreto de ensino em seus fundamentos marxistas. A Didática Histórico-Crítica é a didática inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia esta, fundamentada nas perspectivas materialistas histórico-dialéticas de Marx (1990), a qual defende um ensino, que de fato, aconteça a formação omnilateral do estudante, ou seja, ao desenvolvimento integral do ser humano — não apenas em um aspecto específico (como o técnico ou o intelectual), mas em todas as suas dimensões: intelectual, física, moral, afetiva, estética, social e política.

### **4.1 A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA E O SEU MÉTODO DE ENSINO: DIÁLOGOS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

As contribuições de Galvão, Lavoura e Martins (2019) em “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica” visam esclarecer as inter-relações entre complexos categóricos que especificam os alicerces do embasamento filosófico da teoria pedagógica. Em seu escopo, esses fundamentos abarcam dois grandes complexos.

Em primeiro lugar, o complexo do trabalho, fundamento estruturante da existência social. Esse complexo se desdobra em “meio à dinâmica das categorias de apropriação e objetivação, da relação do indivíduo singular gênero-humano, da universalização do conhecimento e da particularidade da relação escola-sociedade” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 43).

Em segundo lugar, emerge o complexo relativo ao método científico de apresentação da realidade concreta e seu sistema de mediações indispensáveis. Esta faz referência aos princípios dialéticos materialista de Marx. Tais princípios se mostram essenciais para a compreensão da lógica envolvida.

O trabalho, enquanto categoria fundamental para a construção do ser social, revela aspectos distintivos das relações entre indivíduo, gênero humano e a interação entre escola e sociedade.

Em contraste com outros animais que utilizam os produtos da natureza apenas para sua sobrevivência, equipados de maneira mecânica e limitada pelas condições

naturais, o ser humano se destaca por sua capacidade de planejar e arquitetar suas ações, modificando a natureza de acordo com suas implicações. Ao longo de sua evolução, a espécie humana passou por um extenso percurso até desenvolver a habilidade de adaptar a natureza às suas necessidades, não somente se adaptando a ela.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) seguindo como respaldo teórico Leontiev (1978) afirmam que a trajetória de transformação da natureza pelo ser humano teve início no segundo estágio de evolução humana, com o surgimento do pitecantropo de Neandertal, uma espécie que coexistiu como *Homo Sapiens*.

Nessa etapa, observa-se a fabricação dos primeiros instrumentos, a formação de sociedades embrionárias e o desenvolvimento da linguagem, expressando formas elementares de trabalho, ou seja, o homem foi se “fazendo ser”, construiu sua identidade e sua humanidade na interação social, usando a linguagem como instrumento fundamental para a mediação e apropriação do mundo.

Tal fato coaduna com a perspectiva de Bakhtin (2006) em que não existe linguagem privada, pois ela é essencialmente um fenômeno social; ela nasce, vive e se desenvolve na interação dos seres humanos.

A compreensão dos processos de produção da vida social e de suas estruturas organizacionais é central na obra de Marx e Engels (2007), e eles alcançam essa compreensão por meio da crítica da economia política. Através dessa abordagem, Galvão, Lavoura e Martins (2019) buscam decifrar as bases materiais da vida social e as formas das relações sociais que se manifestam em contextos históricos específicos. Em sua perspectiva, “o mundo é um produto histórico, resultado da atividade de toda uma série de gerações” (Marx; Engels, 2007, p. 30 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 46).

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais ...[...]. São indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida [...]. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...]. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele, é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem, como também, o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições

materiais de sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 86-87 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 46).

Os pressupostos do MHD partem da ideia de que a existência humana e sua consciência são determinadas, especialmente pela forma como os indivíduos produzem seus meios de vida. Os indivíduos reais são o ponto de partida, portanto, a análise social deve partir dos seres humanos concretos, com suas práticas e condições materiais de existência.

A produção da vida material é a base da vida social. Ao produzirem o que precisam para sobrevivência (alimento, abrigo, ferramentas, etc), os homens produzem também relações sociais, formas de organização, formas de linguagem e modos de vida. O modo de produção define o modo de ser, ou seja, o que os homens "são" (sua consciência, sua cultura, suas ideias, suas linguagens) está intimamente ligado ao modo como produzem – tanto o que produzem, quanto como produzem.

As atividades humanas são intrinsecamente sociais, especialmente porque a produção e o consumo ocorrem coletivamente em um contexto de gênero humano. É partir de Marx (2007) que Galvão, Lavoura e Martins (2019) ilustram essa noção através da atividade científica, na qual, embora seja uma atividade frequentemente realizada individualmente, somente é possível enquanto atividade social, pois depende de meios fornecidos coletivamente.

Temos por exemplo, a linguagem usada para reflexão (científica, filosófica, artística, entre outras), as obras literárias que traduzem o conhecimento anteriormente acumulado por outros indivíduos e, de maneira mais ampla, a própria história humana, significativa social e coletiva.

Portanto, a interação entre humanos é um processo histórico e não primordialmente biológico, haja vista que, o desenvolvimento da humanidade ou a humanização, vai acumulando um repertório de elementos e significados materiais e imateriais que se perpetuam de geração em geração.

Essa característica distingue fundamentalmente o gênero humano das demais espécies animais, referente ao desenvolvimento cultural, no qual cada indivíduo necessita assimilar e objetivar o que a humanidade produziu, dado que cada patrimônio cultural não se encontra codificado no material genético da espécie.

Indubitavelmente, é a partir do desenvolvimento histórico-social da humanidade e da abrangência do saber que surge a necessidade da educação escolar e da difusão

do conhecimento sistematizado, visando à transmissão e apropriação dos conhecimentos cruciais para os indivíduos nessa nova fase de desenvolvimento da humanidade. Segundo Saviani (2008, p. 96), é na “sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica”.

Portanto, Saviani (2008) afirma que é imperativo ressaltar a relevância da escola e reestruturar o trabalho educacional, considerando a questão do saber sistematizado como fator central que delimita a singularidade da educação no âmbito escolar, pois a gênese do conhecimento encontra suas raízes no processo humano de domínio, apropriação e transformação da natureza, resultando em um desenvolvimento crescente da consciência e na produção de conteúdo de pensamento progressivamente complexos acerca da realidade.

É importante salientar que, no contexto capitalista, a riqueza material e imaterial produzida pelo conjunto do gênero humano não está acessível a todos os indivíduos de maneira igualitária. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, as desigualdades imateriais dizem respeito a aspectos simbólicos, culturais, linguísticos e formativos que, embora não sejam palpáveis como os materiais (como infraestrutura ou salário), impactam profundamente as condições de aprendizagem e de ensino.

Nesse âmbito, o trabalho, igualmente dotado de uma dimensão humanizadora, perde sua essência na configuração assalariada e exploratória que prevalece no sistema de produção capitalista, bem como em outras estruturas dominantes encontradas em sociedades antigas e feudais.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e, ao trabalhador como uma mercadoria, isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (Marx, 2007, p. 80).

Esse é um dos trechos clássicos que expressam a alienação do trabalho na sociedade capitalista. Ela pode ser interpretada como uma crítica contundente à lógica do capital, em que, quanto mais o trabalhador produz valor (riquezas), mais ele perde valor como ser humano. O trabalhador é “coisificado”, ou seja, transformado em mercadoria, assim como aquilo que ele produz. A riqueza material cresce, mas ao custo da pobreza subjetiva e social do trabalhador.

Por conseguinte, é crucial no enquadramento da dialética materialista compreender o conhecimento como um fenômeno enraizado na realidade, produzido historicamente pelos indivíduos, conforme explicitado na contribuição de Marx (2007) à crítica da economia política. Desse modo, Saviani (2008) indica que o aluno, que se apresenta na esfera da educação escolar, não é meramente um aluno empírico, mas sim um ser social, uma “síntese de múltiplas determinações”.

Essa complexa síntese se constrói na universalidade concretizada historicamente e socialmente por meio das atividades sociais realizadas pelo gênero humano. De igual modo, é a manifestação da linguagem por parte deste aluno, pois, segundo Bakhtin (2006) está sempre inserida em contextos sociais específicos e é moldada pelas interações entre os sujeitos. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 2006, p. 124).

Sendo a linguagem intrinsecamente construída na relação entre os interlocutores (dialógica) e permeada por valores sociais e ideológicos, meio pelo qual os indivíduos expressam e confrontam diferentes pontos de vista, Bakhtin (2016), o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa não pode ser desvinculado dos conhecimentos linguísticos historicamente construídos ao longo do tempo.

Nisso, Dalvi (2020), imbuída dos pressupostos dialéticos, enfatiza a linguagem como prática social e a necessidade de uma abordagem crítica no ensino da Língua Portuguesa. Geraldi (2006) propõe uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, integrando leitura, produção textual e análise linguística como práticas sociais significativas.

Em *Literatura na escola propostas didático-metodológicas*, Dalvi (2013) nos leva à reflexão a respeito da educação escolar no contexto de uma sociedade dividida em classes, como é a nossa sociedade, na qual há diferentes classes com interesses antagônicos e frisa cruciais tarefas educativas, sendo como primeira tarefa, a defesa da socialização do conhecimento elaborado e a segunda tarefa “é a reorganização da prática educativa de modo a viabilizar a todos os seres humanos a apropriação e a objetivação do saber elaborado” (Dalvi, p.104, 2013).

Parte-se daí a formalização de uma didática dialética – a DHC – a qual está comprometida na contribuição do desenvolvimento pleno dos estudantes, pois o “interesse é colocar a escola a serviço das necessidades da classe trabalhadora, e com isso, empenhar-se em pôr em ação, métodos de ensino eficazes” Saviani (2008, p. 75).

Colocar a escola a serviço das necessidades do alunado, significa no pensar e organizar o trabalho pedagógico por parte do professor, antes mesmo de entrar em sala de aula. Na perspectiva dialética da Didática Histórico-Crítica

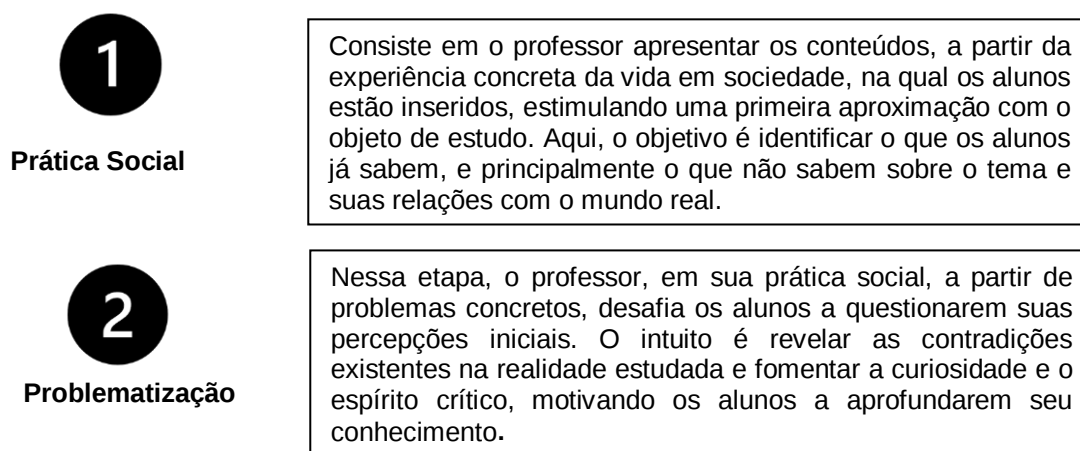
o método de ensino na perspectiva da didática histórico-crítica deve passar pelos momentos da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social, articulando a experiência vivida com o conhecimento científico, de modo a promover a compreensão crítica e a transformação da realidade (Saviani, 2008, p.75).

O método supracitado tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, em que as finalidades do ensino, os momentos são pensados como “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”, Saviani (2008).

Nesse viés, Faria (2023, p. 152) enfatiza que, “aqui, se põe com força didático-pedagógica a complexa, a rica e dinâmica relação conteúdo e forma”. Contextualmente, a autora reforça que a partir dos fundamentos teórico-metodológicos, o professor se põe no trabalho de organizar e mobilizar as atividades, os meios, as formas e os procedimentos mais coerentes com as finalidades do ensino e a tarefa da escola.

Nos estudos de Faria (2023) acerca da DHC podemos encontrar os momentos do método de ensino proposto por Saviani (2008), de modo bem definidos e contextualizados com a prática docente emancipadora, àquela em que desenvolve o pensamento crítico dos estudantes, como demonstrado no infográfico abaixo:

Infográfico 1: Os cinco momentos do método de ensino da Didática Histórico-Crítica



### 3 Instrumentalização

Trata-se da sistematização dos conhecimentos. O professor apresenta os conteúdos científicos e teóricos que ajudam a resolver as problemáticas levantadas. É aqui que se dá a aquisição do conhecimento formal e sistematizado, em um movimento que vai além da mera memorização, buscando a compreensão crítica dos conceitos.

### 4 Catarse

É o momento de síntese, em que os alunos conseguem reelaborar os conhecimentos aprendidos de maneira crítica, superando as concepções iniciais. Eles relacionam o que aprenderam com a prática social e resolvem as contradições apontadas no início. Esse é um processo de transformação do pensamento e de desenvolvimento crítico.

### 5 Prática Social

O aluno fica em condições de desenvolver atitudes críticas e criativas, podendo vir a contribuir na resolução de problemas enfrentados na realidade social, seja de forma ampla e imediata. A prática social não é simplesmente a repetição da inicial, mas o desenvolvimento consciente e crítico dos novos saberes em contextos concretos.

Fonte: Faria (2023). Readaptação da autora/pesquisadora (2023).

Contextualmente ao ensino da Língua Portuguesa, o trabalho do professor na DHC, conforme os estudos de Faria (2023), propõe que o ensino da língua vá além da simples aprendizagem de regras gramaticais ou habilidades instrumentais. Ele deve ser orientado para a formação omnilateral do estudante e para a compreensão crítica da linguagem como prática social, histórica e ideológica.

Em diálogo com o ensino da Língua Portuguesa, o momento 1 corresponde ao que o professor tem como objetivo identificar o que os alunos já sabem, e, principalmente, o que estes não sabem sobre a língua e suas variações, partindo da realidade concreta, tendo em vista, que a língua é um fenômeno ideológico, impregnada de valores, crenças e visões de mundo (Bakhtin, 2006). Significando assim, trabalhar com textos reais que expressem contradições da realidade social.

O momento 2, corresponde aos questionamentos da realidade: conflitos e contradições sociais emergentes sobre as concepções de língua/linguagem, por exemplo, de que linguagem é essencialmente viva, dinâmica e social. Ela não é um sistema fechado de regras abstratas, mas uma prática concreta que se realiza nos enunciados produzidos por sujeitos históricos em contextos específicos (Bakhtin, 2006).

Já em conexão com o momento 2, tem-se o momento 3, em que o professor apresenta os conteúdos científicos e teóricos de língua/linguagem que ajudam a

resolver as problemáticas levantadas. Conhecimentos estes, conceituados por Saviani (2018a) elaborados cientificamente, distinto do saber espontâneo ou do senso comum. Ele argumenta que a função primordial da escola é socializar esse saber sistematizado, proporcionando aos educandos a apropriação crítica da realidade e contribuindo para sua emancipação.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, portanto, de qualquer tipo de saber: a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2018a, p.14).

Ante o exposto, é necessário ensinar os conhecimentos linguísticos (leitura literária, escrita, análise textual, gramática etc.) de forma sistemática, como instrumentos de leitura de mundo, evitando tanto abordagens excessivamente técnicas quanto o espontaneísmo, focando numa *práxis* consciente e planejada. Isso, retrata o momento 4, que diz respeito à superação da visão comum (senso comum) pela consciência crítica do estudante. Fundamenta-se na integração entre teoria e prática. “Trata-se de mediar pela ação pedagógica, a passagem da forma de consciência espontânea à forma de consciência crítica” (Saviani, 2008, p. 23).

E, finalmente o momento 5, que é o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante pelo retorno à realidade com nova consciência, com capacidade de transformação da sociedade, após a mediação com o conhecimento sistematizado. Compreendendo, por exemplo, os gêneros discursivos não apenas como forma, do modo que é tratado na BNCC, porém como produtos de práticas sociais que, segundo Bakhtin (2010, p. 214) “cada campo de uso da linguagem como o cotidiano, o científico, o jornalístico ou o literário elabora seus próprios tipos de enunciados, que denominamos gêneros do discurso”.

Bakhtin (2010) destaca que esses gêneros são adquiridos pelos falantes de maneira semelhante à língua materna, ou seja, aprendemos a falar assimilando os gêneros do discurso (os enunciados) dos outros.

Nesse contexto, o método de ensino da DHC permite ao professor de língua portuguesa desenvolver os conteúdos de modo que sejam relevantes à vida dos estudantes, e que estimule a reflexão crítica sobre o uso da linguagem em diversas esferas, seja midiática, na política, na literatura.

Ao considerar os momentos do método da DHC, destaca-se a necessidade de que os professores mobilizem saberes na *práxis*, obviamente tem-se o trabalho docente, que para Saviani (2018a) a “atividade educativa [...] é historicamente determinada. Os saberes necessários à docência são, portanto, produtos históricos e sociais”.

Esses saberes, conforme Saviani (2016, p. 65), compreendem “notas distintivas do fenômeno educativo que, “com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar, e por consequência devem integrar o processo de sua formação”. Dentre eles estão o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, que discutiremos a seguir.

#### 4.2 OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR NA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Faria (2021) preceitua a Didática como uma disciplina central no contexto da formação docente, dado que

a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes se faz pela mediação dos adultos. Na educação escolar essa tarefa corresponde centralmente ao professor e, conforme já observado, ele precisa ter uma consciência avançada e crítica. Sabemos também, que não se nasce professor; para nos tornarmos professor, precisamos de formação teórico-prática, sólida e consciente. A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta, caracterizado pelo exame rigoroso das condições e circunstâncias nas e com as quais se realiza (Faria, 2021, p. 53).

Em consonância com os fundamentos teóricos propostos por Saviani (2016), Faria (2021) argumenta que os cursos de formação de professores devem ser responsáveis por cultivar uma base cultural robusta que permita o desenvolvimento de uma consciência aguçada acerca do contexto em que esses profissionais irão atuar.

Além disso, possibilita ao docente a habilidade de engajar os alunos em processos de aprendizado significativo, de criar e orquestrar ambiente e estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos educandos, de realizar a curadoria e a sequenciação de conteúdos pertinentes, de estabelecer métodos de

ensino congruentes com os objetivos pedagógicos, de estabelecer métodos de ensino congruentes com os objetivos pedagógicos, e de avaliar continuamente todos os componentes do processo educativo com vistas ao progresso dos estudantes.

Na perspectiva da DHC, conforme Saviani (2016), os saberes essenciais ao trabalho do professor não são apenas técnicos ou instrumentais e tampouco se reduzem a experiências empíricas, desconsiderando sua base teórica e científica. Eles são fundamentais, científicos e políticos, articulados com a função da escola na formação humana omnilateral e na transformação social.

Para Saviani (2016), os saberes que os professores precisam dominar são aqueles que fundamentam e orientam o seu trabalho pedagógico, tendo como eixo a função social, crítica e transformadora da educação escolar. Eles incluem o domínio de conteúdos científicos, fundamentos pedagógicos e a compreensão da realidade social dos estudantes.

Reitera-se que o professor tenha entendimento de quem é o aluno, que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social para saber como aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades, o que pensa, o que sente, como age-reage, o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber, como se relaciona consigo mesmo e com os outros, por meio dos pressupostos da DHC, segundo Faria (2022).

Nessa perspectiva, Faria (2023) é central o trabalho do professor, porém de igual relevância é a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e didático-curriculares, para que a aprendizagem desses conhecimentos pertinentes à humanização dos estudantes, seja, de fato, fecunda.

Faria (2023) ressalta que, assim como Saviani (2016, p. 63), para essa atividade, entendemos que o trabalho do professor consiste, por um lado, na identificação dos conteúdos a serem assimilados e necessários ao seu desenvolvimento como indivíduos da espécie humana, “e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Em primeiro lugar, o saber atitudinal diz respeito às atitudes e posturas essenciais ao trabalho educativo. Para Saviani (2016, p. 65), trata-se do “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo,” incluindo aspectos como disciplina, pontualidade, justiça, clareza, diálogo e respeito às pessoas dos educandos. Segundo esse viés, o saber atitudinal não se limita a uma lista de virtudes, mas reflete a postura ética do professor, sua sensibilidade às

dificuldades dos alunos e sua capacidade de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (2006) enfatiza a formação crítica e ética do sujeito/aluno por meio da linguagem. Nesse âmbito, o saber atitudinal envolve um conjunto de valores, atitudes e comportamentos respeitosos nas relações com a linguagem, com as variações linguísticas, na compreensão de que não há uma única forma “correta” de falar, com os diferentes gêneros discursivos, valorizando-os nos contextos sociais em que circulam, na abertura ao diálogo e à escuta do outro (locutor/interlocutor), na prática da argumentação de um tema, assumindo uma postura crítica diante dos discursos sociais e dos textos lidos, de modo respeitoso e fundamentado, e no cultivo ao gosto pela leitura e escrita.

Análogo ao saber atitudinal, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, Dalvi (2013) enfatiza que a leitura e o ensino de literatura estimulam a empatia, o reconhecimento de identidades diversas e a formação ética do leitor. Tais posturas devem partir primeiramente do professor, que é o mediador do processo de aprendizagem, desenvolvendo assim, nos estudantes a formação ética, crítica e social.

Em segundo lugar, Saviani (2016) destaca a relevância do saber crítico-contextual, que consiste na compreensão das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo. Esse saber permite ao professor analisar a sociedade em que está inserido, identificar problemas e contradições, e adaptar suas práticas pedagógicas para transformar realidades.

Em síntese, o saber crítico-contextual no ensino da Língua Portuguesa, segundo Geraldi (2006), envolve compreender a linguagem como prática social, promover a interação e a reflexão crítica sobre o uso da linguagem em diferentes contextos, e integrar as práticas de leitura, escrita e análise linguística de forma significativa para os alunos. “A linguagem é, antes de tudo, interação social, e o ensino de língua deve refletir essa natureza interativa”, (Geraldi, 2006, p. 15).

Essa perspectiva implica que o ensino da disciplina Língua Portuguesa deve considerar os diversos contextos sociais e culturais em que a linguagem é utilizada, promovendo a reflexão crítica sobre os usos da língua e suas implicações sociais. Geraldi (2006) também enfatiza a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e compreender os discursos que circulam na sociedade, contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e participativos.

Por terceiro, temos os saberes específicos, os quais englobam os conhecimentos próprios de cada área científica ou disciplina em que o professor foi formado. De acordo com Saviani (2016), esses saberes derivam dos conhecimentos socialmente produzidos e integram os currículos escolares. Insiste que estes, não podem ser desvinculados das finalidades educativas e que só têm validade “enquanto elementos educativos, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas” (Saviani, 2016, p.66).

Nesse viés, Faria (2023, p. 176) observa que eles abrangem não apenas o conteúdo curricular, mas também suas formas de produção e de mediação no desenvolvimento das atividades medulares do ato de ensinar.

Contextualmente no ensino da Língua Portuguesa, os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas, conforme a DHC, Saviani (2018a) ressalta que o aluno deve ter acesso ao conhecimento ao que há de mais avançado construído historicamente: o acesso ao clássico.

Segundo o autor, o clássico não se confunde com o tradicional, porém também não se opõe ao moderno e tampouco ao moderno e ao atual, pois o clássico é o conhecimento que se firmou como fundamental, podendo se constituir como critério útil para o desenvolvimento dos conteúdos no trabalho pedagógico, substanciando-se assim, na fase clássica.

Temos como exemplo de clássico no contexto do ensino da Língua Portuguesa, as obras de Machado de Assis, de Aluísio de Azevedo, pois são clássicos da literatura brasileira. Para Dalvi (2013, p. 25) “a leitura literária é entendida como uma forma de apreensão do mundo, de intervenção sobre a realidade, de mediação entre sujeito e história”.

Na mediação entre sujeito e história, a DHC propõe um ensino consubstanciado no saber objetivado a ser desenvolvido em saber escolar. No caso dos clássicos literários, cabe a adaptação da leitura e a análise de obras clássicas utilizando trechos significativos e contextualizados com as questões atuais, nas vivências dos estudantes para enriquecer a experiência literária.

Paralelamente, o saber pedagógico representa os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, que articulam os fundamentos educacionais com as práticas docentes. Saviani (2016, p. 66) ressalta que esse saber fornece a base para a construção da identidade do educador como um profissional distinto. Esse saber se

caracteriza pelas práticas do professor, na condução do ensino, reforça Faria (2016) que

o alcance e a apropriação desse saber permitirão aos educadores desenvolverem práticas mais sintonizadas, mais adequadas e mais coerentes com as finalidades educativas da escola e do processo de ensino-aprendizagem (Faria, 2016, p. 66).

Refere-se ao fazer pedagógico das aulas, ao conjunto de conhecimentos que fundamentam e orientam a prática do professor, sendo produzidos pelas ciências da educação, como a pedagogia. Faria (2011), aborda a concepção da pedagogia como ciência da educação voltada para a *práxis*. Ela argumenta que a pedagogia deve ser compreendida como uma ciência que não apenas estuda os processos educativos, mas também orienta a prática pedagógica de forma crítica e transformadora.

Considerando isso, o saber pedagógico é o elo entre os fundamentos teóricos da educação (como concepções de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano, currículo e avaliação) e as práticas efetivas de sala de aula, ou seja, as ações concretas dos professores no cotidiano escolar.

Para Geraldi (2006), no ensino da Língua Portuguesa o saber pedagógico se entrelaça com a prática e a teoria crítica da linguagem. Ele argumenta que o professor precisa contextualizar a linguagem, não a tratando como um código neutro, porém como uma forma de interação e produção de sentidos sociais.

“O saber do professor de Língua Portuguesa não pode ser apenas o saber linguístico; ele deve ser, sobretudo, o saber da linguagem como prática social” (Geraldi, 2006, p. 12), coadunando com os pressupostos da DHC, em que o saber pedagógico é o conhecimento que o professor mobiliza para transformar o saber científico em saber escolar, articulando as finalidades educativas, as características dos alunos e os contextos de aprendizagem.

Diante o exposto, esse saber envolve escolhas didáticas em como desenvolver os gêneros discursivos, práticas de leitura e produção textual. Saber em que, o professor entende a linguagem como expressão, interação, prática social e, ao conhecimento didático-metodológico, referente às estratégias para desenvolver leitura crítica, produção textual e análise linguística, por exemplo.

Por último, o saber didático-curricular assume uma posição central na perspectiva da DHC. De acordo com Saviani (2016, p. 66), esse saber abrange os

conhecimentos relacionados à organização e realização da atividade educativa, articulando os saberes disciplinar e pedagógico com o currículo.

Nesse sentido, Faria (2023) complementa que o saber didático-curricular não se limita a procedimentos técnicos, mas envolve a dinâmica do trabalho pedagógico como um processo articulado entre agentes, conteúdos, instrumentos e objetivos. Essa perspectiva dialética, fundamentada nos conhecimentos historicamente produzidos, permite ao professor agir de maneira intencional e crítica no espaço educativo. No ensino de língua portuguesa, segundo Geraldi (2006)

é preciso que o professor articule o conhecimento sobre a linguagem com uma prática pedagógica situada, que considere o currículo escolar, as condições de aprendizagem dos alunos e os gêneros textuais socialmente valorizados (Geraldi, 2006, p. 23).

Nisso, Geraldi (2006) frisa que o ensino de Língua Portuguesa deve partir de práticas reais de linguagem. Com isso, o saber didático-curricular diz respeito à organização e seleção dos conteúdos, conforme às necessidades dos alunos, às exigências sociais e os documentos curriculares.

Desta feita, o professor deve planejar as aulas a partir de gêneros textuais e práticas sociais da linguagem, considerando os currículos orientadores, porém fazendo uma seleção crítica dos conteúdos, priorizando sempre o que ensinar, para quem vai ensinar, para quê e como vai ensinar.

Geraldi (2006) enfatiza também, que o saber didático-curricular está profundamente ligado à concepção de língua/linguagem que o professor adota e à forma como articula essa concepção com os objetivos do ensino escolar. Essa observação converge com a mobilização dos saberes dos professores de língua portuguesa, que a depender da concepção adotada, pode ou não concorrer para um ensino emancipador, conforme os pressupostos da DHC e da concepção de língua/linguagem bakhtiniana.

Por fim, é preciso destacar que o professor não nasce com esses saberes; eles devem ser adquiridos por meio de uma formação teórico-prática sólida. Conforme Saviani (2021), os saberes do professor são construções históricas e sociais, que resultam da articulação entre a formação inicial, a prática pedagógica, as experiências de vida e o contexto sociocultural em que o professor atua.

Eles não são naturais nem inatos, mas constituídos ao longo do tempo, em diálogo com os desafios concretos da docência. Nesse processo, é essencial o contato com os clássicos que fundamentam a educação, a pedagogia e o ensino. Marx (*apud* Mészáros, 2007, p. 195), enfatiza que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, mas também agentes que transformam essas circunstâncias.

Dessarte, para mobilizar saberes de maneira eficaz, o educador precisa, primeiramente, ser educado e formado em uma perspectiva crítica e emancipadora. Nesse contexto, sendo o objeto desta *pesquisa os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental*, na propositura de analisá-los na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, apresentamos na seção seguinte, a análise dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa e seus resultados, provindos das entrevistas semiestruturadas.

## 5 ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta seção, constituída do momento forte da pesquisa, por tratar do material heurístico extraído das entrevistas semiestruturadas, apresentamos a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa (professores e professoras de língua portuguesa), na perspectiva da DHC, estabelecendo uma relação com o arcabouço teórico, os dispositivos legais, objeto e objetivos que substanciam esta pesquisa, em concomitância com a sua questão medular, sendo: *Quais as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para um ensino emancipador?*

Salientamos, que tal questão transcende a sala de aula, adentrando às esferas sociais e culturais, refletindo a complexidade inerente ao ato de ensinar e aprender a língua. Desse modo, conforme exposto no percurso metodológico na Seção 1 desta pesquisa, a análise dos discursos resultantes das entrevistas, nos permitiu a delimitação de três eixos temáticos, a saber: I) Percepções sobre os saberes essenciais ao trabalho do professor; II) Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios; III) Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa, os quais manifestam as discussões e resultados a que se propõe esta pesquisa.

### 5.1 PERCEPÇÕES SOBRE OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR

Esse eixo temático tem como propósito explorar as percepções dos professores sujeitos da pesquisa acerca dos saberes essenciais à prática docente, especialmente no contexto do ensino da disciplina Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. As perguntas que compõem este bloco da entrevista semiestruturada buscaram compreender de que forma os sujeitos concebem a prática como dimensão formativa e constitutiva do "ser professor", bem como suas percepções sobre os saberes essenciais ao trabalho docente, como compreendem ou enxergam seus próprios saberes. Apresenta a visão subjetiva dos professores sobre o que sabem e como sabem.

Os discursos evidenciam não apenas as experiências formativas, mas também o modo como teoria, prática e realidade escolar se articula (ou não) no cotidiano docente. Além disso, revelam que os sujeitos da pesquisa compreendem que, no contexto do ensino da Língua Portuguesa mobilizam diferentes saberes, porém que se articulam entre si, embora a maioria dos sujeitos priorizem o saber atitudinal como o ponto de partida e de chegada para uma aprendizagem integral.

Por isso, esse eixo está organizado em duas categorias analíticas, construídas a partir das recorrências discursivas dos sujeitos da pesquisa, e que serão discutidas adiante.

### **5.1.1 A prática como dimensão desencadeadora da aprendizagem da docência**

A pergunta *“Quando e como você considera que aprendeu a ser professor (a) de Língua Portuguesa?”* buscou evidenciar os processos formativos vivenciados pelos docentes participantes da pesquisa. Os discursos revelaram, em sua maioria, que a constituição da identidade docente está ancorada na experiência cotidiana da sala de aula — no chamado “chão de barro da escola” —, em detrimento da formação inicial acadêmica, como pode ser destacado na fala da Prof2.

Eu acho que a gente nunca aprende, de fato, na verdade, o professor está sempre aprendendo. Quando a gente sai da universidade, sai, como diz o ditado, nu e cru [...]. Então, entendi mais sobre ser professor indo para a sala, ali, tendo o contato com as turmas, pesquisando e planejando e dando as aulas, de fato [...], o aluno perguntava alguma coisa, se eu não soubesse, falava que ia pesquisar e dar continuidade na próxima aula. E creio que foi isso, a experiência que vai fazendo você aprender a ser professor (Prof2. Entrevista. Abr,2025).

No discurso da Prof2, observa-se a naturalização de uma concepção empírica e experiencial do “aprender a ser professor”, expressa em enunciados como “a gente nunca aprende, de fato [...] o professor está sempre aprendendo e entendi mais sobre ser professor indo para sala mesmo”. Tais falas evidenciam uma compreensão de docência como resultado da prática cotidiana, reforçando uma fragmentação entre teoria e prática.

Do ponto de vista da DHC, essa dissociação é um equívoco ideológico historicamente construído e sustentado pelas condições materiais da formação docente no Brasil. Saviani (2016) argumenta que a prática pedagógica só adquire

sentido e potencial formativo quando mediada pela teoria, especialmente pela teoria crítica da educação, que permite aos sujeitos compreenderem a totalidade social em que estão inseridos e intervirem nela de forma consciente e transformadora.

Em seus estudos acerca do perfil do professor que ingressa no curso de Letras-Português, Dalvi (2011) aponta que o licenciado em Língua Portuguesa, mesmo saindo de seu curso de graduação habilitado para o exercício da docência, e até mesmo os licenciandos, “demonstram uma imensa insegurança relativa à própria formação e, assim, à própria competência para o exercício profissional” (Dalvi, 2011, p. 177).

A autora reforça que os cursos de formação de professores têm sobrevivido a diversas mudanças e faz menção teórica a um retrospecto histórico, pelo fato de os estabelecimentos destinados à preparação de professores para o trabalho docente estarem vinculados à institucionalização da instrução pública.

Nesse contexto, Dalvi (2011) explicita que ainda é necessário explicar ou justificar, como o faz Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (Anfope), “a importância de as políticas de formação inicial privilegiarem o caráter científico e acadêmico, ao invés do caráter técnico-profissional” Dalvi (2011, p. 178).

A autora reforça assim, que tal necessidade de reafirmação denuncia um cenário em que a formação docente tende a ser esvaziada de sua dimensão crítica. Essa concepção restrita ignora o papel do professor como intelectual comprometido com a compreensão e a transformação da realidade educacional, papel que exige sólida fundamentação teórica, histórica e pedagógica.

Nesse sentido, é possível questionar: Por que essa valorização da prática descolada da teoria? Por que a graduação não é assumida como central na constituição do professor?

A resposta, à luz da DHC está nas condições objetivas e ideológicas que estruturam o processo formativo docente, conforme destaca Saviani (2016, p. 60), “vivenciamos uma crise contemporânea da educação marcada pela fragmentação curricular, mercantilização do ensino e tecnificação das práticas pedagógicas, o que causa o distanciamento entre teoria e prática, formação e atuação docente”.

A escolha discursiva da professora não é neutra. Ela revela uma ideologia dominante que desloca o centro da formação para a prática cotidiana, muitas vezes improvisada e solitária, e desvaloriza a formação teórica e política do educador. Essa

perspectiva contrasta com a proposta da DHC, que defende a formação do professor como um ato intencional, sistemático, fundamentado na apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, visando à superação das contradições sociais por meio da educação.

O distanciamento entre teoria, formação e prática pedagógica também foi bem incisivo no discurso de Prof6, principalmente referente à didática enquanto disciplina.

Aprendi na prática da sala de aula. [...], não aprendi tudo na universidade, porque lá, a gente só vê parte mais teórica, né? Tem muito pouco sobre a prática, o estágio supervisionado nem chega perto da complexidade que é a realidade escolar mesmo, e ainda ter que planejar para superar as dificuldades dos alunos, não é fácil [...] tive muita dificuldade em fazer minhas aulas quando iniciei, porque só vi o básico da didática, só vi “o seco” de estratégias e metodologias, assim, muito vago [...] (Prof6. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso do Prof6 revela uma cisão ainda presente entre teoria e prática na formação docente, reforçando a necessidade de pensar uma formação crítica e contínua, que leve em conta os saberes construídos na experiência e na realidade concreta da escola.

A expressão do Prof6 “[...] tive muita dificuldade em fazer minhas aulas quando iniciei, porque só vi o básico da didática, só vi “o seco” de estratégias e metodologias, assim, muito vago [...]”, sinaliza uma expectativa clara em relação ao papel da Didática na formação inicial docente.

Sinaliza também que esperava, sobretudo, que a Didática, enquanto disciplina, pudesse lhe servir como norteadora de metodologias e estratégias de ensino ajustadas à realidade da sala de aula. Tal expectativa evidencia a frustração diante de uma abordagem superficial da disciplina, frequentemente reduzida a um conjunto de técnicas descontextualizadas, segundo o sujeito da pesquisa.

Saviani (2023), com base na DHC destaca que a Didática não deve se limitar à técnica ou à prescrição, mas ser orientada por fundamentos teóricos que deem sentido à prática, articulando intencionalidade pedagógica e formação humana. Assim, o discurso do Prof6 expressa não apenas uma lacuna formativa, mas também o desejo legítimo de uma formação didática sólida, que o capacite a enfrentar os desafios da docência com consciência crítica e responsabilidade educativa.

Nisso, Faria (2021, p.53) imbuída da concepção dialética de uma didática como ciência dos processos de ensinar e aprender, reforça a centralidade da didática na

formação de professores, frisando que na *práxis* educativa, a didática como teoria do ensino enquanto prática social, síntese de múltiplas determinações, permite ao professor organizar suas aulas, intencionalmente às situações e condições mobilizadoras e potencializadoras da apropriação dos conteúdos histórico-culturais pelos estudantes, ou seja, o ensino enquanto prática social viva, exige que a didática seja compreendida como teoria que emerge da prática e que orienta a ação do professor na escola.

Prof6 também revela a insatisfação com o período formativo docente inicial quando expressa “tem muito pouco sobre a prática, o estágio supervisionado nem chega perto da complexidade que é a realidade escolar mesmo [...]”. É uma fala extremamente significativa e reforça um dos principais tensionamentos da formação inicial de professores, sendo a distância entre o que é vivenciado no estágio supervisionado e a realidade da escola.

Uma crítica também endossada por Duarte (2010), ao afirmar que, em muitos casos, o estágio não contempla a complexidade da prática docente e limita-se a tarefas formais, sem proporcionar ao licenciando a necessária vivência reflexiva e crítica da realidade escolar.

Saviani (2019), inspirado nos pressupostos dialéticos que fundamentam a Didática Histórico-Crítica, afirma que a prática deve ser compreendida como ponto de partida e de chegada da teoria. Isso implica que a formação docente não pode restringir-se à mera reprodução de modelos técnicos, mas deve assumir o papel de mediação crítica com a realidade.

Nessa direção, Marx (2007) enfatiza a unidade dialética entre teoria e prática, entendendo a *práxis* como atividade de transformação das circunstâncias. Essas, por sua vez, determinam a formação de ideias, desejos, vontades e teorias, que simultaneamente impulsionam a criação de novas condições concretas — transformando novamente a realidade —, num movimento cíclico e contínuo.

[...] Então, posso dizer que aprendi ou entendi o que é ser professor no cotidiano mesmo, lecionando para uma diversidade de alunos. E posso dizer que foi mais por empenho meu mesmo, de ir em busca de como preparar uma aula boa para os alunos, de pesquisar e desenvolver várias estratégias de ensino. Posso dizer que na faculdade pude ter uma base técnica para planejar as aulas, pela disciplina de didática aplicada, é esse era o nome, mas não é a mesma coisa da realidade da escola, do ensinar mesmo, sabe[...], teoria é diferente de prática (Prof7. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof7 também revela um processo de constituição docente fortemente vinculado à experiência cotidiana na escola, no qual a sujeita afirma que aprendeu "no cotidiano mesmo, lecionando para uma diversidade de alunos", apontando o contato direto com a realidade escolar como o principal fator formativo. Essa percepção reforça a ideia de que o exercício prático do ensino seria mais determinante na formação docente do que na formação acadêmica.

A fala "teoria é diferente de prática" aponta justamente para a naturalização dessa ruptura, que é, conforme Saviani (2023), um dos grandes entraves históricos na formação de professores no Brasil. A sujeita da pesquisa reconhece que a universidade ofereceu uma "base técnica" por meio da disciplina de Didática Aplicada, mas ressalta que essa formação foi insuficiente para abarcar as complexidades do "ensinar mesmo", da realidade vivida no interior da escola.

Tal leitura restringe a formação acadêmica a uma preparação instrumental e reforça a ideia de que a prática concreta exige saberes "desenvolvidos por conta própria", como o "empenho pessoal" e a busca autônoma por estratégias, conforme explicitado por Prof7. Nesse viés, Faria (2020), ancorada nos pressupostos da DHC, contextualiza que o conhecimento científico se firma na indissociabilidade entre teoria, entendida como a representação subjetiva do real, e prática, definida como a habilidade de agir e intervir na realidade concreta.

Em contexto, Saviani (2008, p.108) frisa que "[...] ao mesmo tempo, a prática se torna mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento, sendo ambas "opostos" que se incluem". Isso consolida que teoria e prática não devem ser vistas como esferas separadas, porém como dimensões dialeticamente articuladas da prática pedagógica; e à medida que a prática se aprofunda, exige uma teoria mais sólida, uma formação crítica e contínua que enriqueça e oriente os professores na mobilização de seus saberes no contexto concreto da sala de aula.

Nesse sentido, o discurso evidencia uma formação fragmentada, em que a universidade aparece como espaço de acúmulo de conteúdos técnicos e não como ambiente de reflexão crítica sobre a prática social do ensino. Saviani (2016) propõe que a função essencial da formação docente é promover a mediação entre o saber sistematizado e as exigências da prática pedagógica, visando à superação das contradições sociais e educacionais. Quando isso não ocorre, a prática tende ao espontaneísmo e à reprodução de métodos improvisados ou desarticulados dos fundamentos científicos da educação.

A fala da Prof7, embora sincera e carregada de vivência concreta, aponta para uma condição objetiva da formação docente no Brasil, marcada por políticas públicas que historicamente têm enfraquecido o papel da teoria na formação inicial, priorizando o “saber fazer” em detrimento do “saber compreender”. A crítica da DHC inspirada pela PHC savianiana a esse modelo é justamente o de resgatar o papel da teoria como instrumento de transformação da prática, e não como um saber abstrato e distante.

Então, eu aprendi a ser professora de língua portuguesa em cima dos desafios surgidos na prática, por meio dos obstáculos, né, dos pavores mesmo que eu vivi logo no primeiro ano de docência e até hoje, posso...posso dizer que continuo aprendendo na prática mesmo[...] (Prof9. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof9, ao enfatizar que a aprendizagem se deu “em cima dos desafios” e “dos pavores do início”, explicita um processo formativo pautado na tentativa, no improviso e no sofrimento individualizado – elementos que são indicativos da ausência de uma formação inicial efetivamente articulada à realidade escolar. Ao afirmar que “continua aprendendo na prática”, o discurso aponta para uma concepção empirista e continuísta, que desconsidera o papel estruturante da teoria na organização do trabalho docente.

Para a DHC, essa lógica formativa baseada na experiência descolada do saber sistematizado é insuficiente para a constituição de um professor crítico e transformador. Conforme Saviani (2016), a formação do educador deve partir da realidade concreta, mas não pode se encerrar nela; é necessário realizar um movimento de apropriação crítica do conhecimento científico e filosófico, que permita compreender as mediações entre a prática pedagógica e a totalidade social.

A ausência de referências à formação universitária na fala de Prof9 não é acidental, pois essa lacuna aponta para a necessidade de repensar os currículos da formação docente, integrando teoria e prática em um processo dialético, como propõe a DHC. Mas, em especial, pensar nos desafios que o professor que se orienta por essa perspectiva, encontra-se em uma ambiência escolar de políticas formativas de base e conteúdo neotecnistas, que confrontam com a formação inicial, por vezes, de base crítica.

Nesse âmbito, para Saviani (2016) a formação inicial é condição necessária, mas não suficiente para a plena atuação do professor e confirma que “A formação

continuada deve ser compreendida como desdobramento e aprofundamento da formação inicial e, não como sua substituição ou correção” (Saviani, 2016, p.32).

Saviani (2016) é bem pontual quando explicita que as universidades detêm saberes científicos e pedagógicos que lhes conferem legitimidade na formação de professores e no enfrentamento às lógicas do que estudiosos contra-hegemônicos denominam de “grupo de mercadores da educação” — instituições privadas, fundações e empresas que operam sob interesses de mercado. Contudo, observa-se que, nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais de orientação empresarial têm promovido um afastamento sistemático das universidades no campo da formação continuada docente.

Tal movimento, além de comprometer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fragiliza a construção de uma prática pedagógica crítica e teoricamente fundamentada, contribuindo para a tecnificação da docência e para a desprofissionalização do trabalho docente.

Em síntese, o discurso da Prof9 ressalta os limites objetivos e subjetivos da formação inicial e indica que o processo de “aprender a ser professor” tem se dado mais pela superação individual de dificuldades do que por um processo coletivo, sistemático e teórico. O discurso se inscreve em um contexto de precarização do trabalho docente, no qual a prática é muitas vezes entendida como espaço de sobrevivência pedagógica, e não como momento de realização da teoria.

Destarte, a análise evidencia que os discursos dos sujeitos reforçam a prática como dimensão formadora, mas ainda dissociada de fundamentos teóricos formativos. Embora os professores frequentemente relatem uma distância entre a formação inicial e a realidade da escola, o que se evidencia também é a desarticulação da escola em relação à sua própria concretude histórica e pedagógica.

Tal ruptura é fruto da imposição de políticas educacionais uniformizadoras, que subordinam o cotidiano escolar a prescrições curriculares padronizadas, muitas vezes alheias às necessidades formativas reais dos sujeitos. Demonstra também que, a partir da prática vão mobilizando saberes da profissão professor. Saberes esses, que serão abordados na próxima categoria analítica.

### 5.1.2 Os saberes essenciais do professor no contexto do ensino da Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos da pesquisa

Esta categoria analítica emergiu após os sujeitos da pesquisa expressarem suas percepções de que a aprendizagem da docência partiu da prática na sala de aula, por meio de suas experiências ante os desafios no ensino da Língua Portuguesa, mobilizando saberes da profissão professor. A partir de então, foi-lhes colocada a seguinte pergunta: *“Qual sua percepção sobre saberes da profissão professor?”*

O termo “percepção” presente na pergunta motivadora possibilitou respostas consubstanciadas por fatores como a atenção, expectativas, experiências passadas e o conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa. De acordo com Luria (1998, p.38) “A percepção é determinada pela experiência passada, pelas exigências da atividade prática e pela estrutura da cultura em que o indivíduo está inserido”.

Nesse viés, ao considerar a percepção como processo mediado por experiências, linguagem e cultura (Luria, 1998), compreende-se que as respostas dos professores não são neutras ou espontâneas, mas expressam posicionamentos ideológicos construídos na relação entre sua formação, suas vivências e as condições materiais de trabalho. O modo como veem e “percebem” os saberes da profissão professor reflete suas trajetórias formativas quanto os limites históricos do sistema educacional ao qual pertencem.

Diante o fato, nos deparamos com alguns exemplos discursivos (mais detalhados) a seguir, acerca das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre saberes do professor:

Então, eu não penso no saber de maneira unívoca, mas de maneira plural. É ele saber se portar na sala de aula, se impor na medida certa, ter o conteúdo na ponta da língua, e saber planejar, organizar como aplicar o conteúdo [...]. Mas, para mim, no ensino de língua portuguesa, o mais importante envolve saberes primordialmente conceituais, porque o professor deve dominar os conteúdos conceituais respectivos à sua área de conhecimento, e todo professor de português sabe que não é fácil ensinar conhecimentos linguísticos, literários, leitura e escrita. Mas, esse saber também está ligado a duas questões que eu acho extremamente importantes [...], planejar as aulas considerando as necessidades educacionais dos alunos, com a realidade deles e saber trabalhar esses conteúdos de modo que os alunos entendam mesmo [...] (Prof5. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof5 demonstra a sua percepção de que o professor precisa saber ter postura que o identifique como professor. Enfatiza que o professor precisa

saber o conteúdo, dominar o que vai lecionar, e tem que saber planejar e organizar os conteúdos. Essa fala explicita a articulação entre diferentes dimensões do saber profissional do professor, conforme preconizado por Saviani (2023) na perspectiva da DHC.

Nesse caso, Prof5 reconhece a pluralidade dos saberes necessários ao exercício da docência, alinhando-se à ideia de que o professor não trabalha apenas com conhecimentos linguísticos (saber específico), mas com saberes articulados e interdependentes, conforme apresentado por Saviani (2023).

Em seu discurso, Prof5 menciona o saber específico como o mais importante, porém está interligado a outros dois saberes: o saber crítico-contextual se evidencia na preocupação com “as necessidades educacionais dos alunos” e “a realidade deles” e o saber didático-curricular aparece na menção à capacidade de planejar aulas e trabalhar os conteúdos de modo que os alunos entendam.

Esse discurso reforça a compreensão de que a prática docente exige mais do que um domínio técnico de conteúdos, exige a mobilização crítica, situada e intencional dos diversos saberes, articulando teoria e prática em favor de uma formação transformadora.

Para Geraldi (2006), em seus estudos sobre língua/linguagem, o saber específico, isto é, o domínio consciente e crítico dos conteúdos escolares é fundamental à formação do professor. Ele alerta que “conteúdos [...] sempre foram ensinados por tradição, mas isso não os torna necessários ou pertinentes” (Geraldi, 2006, p. 90). Além disso, o autor alerta que muitos conteúdos podem estar “em total desuso” e desconectados das necessidades reais dos estudantes (Geraldi, 2006, p. 90).

Essas reflexões exigem do docente uma postura crítica (saber crítico-contextual) diante da escolha e da atualização dos conteúdos escolares, assegurando que, o que é ensinado contribua para a aprendizagem significativa e crítica dos alunos. Um princípio central também na DHC, que valoriza a apropriação dos saberes historicamente produzidos de forma consciente e comprometida.

A respeito do saber específico, Faria (2023) menciona uma observação na DHC, de que os conhecimentos (saberes específicos) não podem estar desvinculados das finalidades educativas e só têm validade, “enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas”, (Faria, 2023, *apud in*: Saviani, 2016, p. 66). Nessas ponderações, podemos exemplificar com

a fala da Prof5 quando se reporta ao saber específico na ação de “[...], planejar as aulas considerando as necessidades educacionais dos alunos, com a realidade deles e saber trabalhar esses conteúdos de modo que os alunos entendam mesmo [...]”.

Prof5 reforça que “o professor deve dominar os conteúdos conceituais respectivos à sua área de conhecimento, e todo professor de português sabe que não é fácil ensinar conhecimentos linguísticos, literários, leitura e escrita”, reconhecendo assim, o ensino da Língua Portuguesa como complexo e delicado para a compreensão dos alunos. Por isso, a extrema necessidade do professor, enquanto sujeito formador, dominá-los e planejar o seu desenvolvimento de modo a atender as necessidades educativas dos estudantes.

Tal fato, corresponde com a perspectiva dialética de Dalvi (2013), a qual considera que o trabalho com literatura exige que o professor detenha um profundo domínio dos conteúdos literários e contextuais, pois somente o conhecimento consistente dessas obras permite uma mediação pedagógica qualificada no ensino de leitura e escrita. Contextualmente, esse saber específico, integrado ao saber didático-curricular, possibilita que as aulas sejam mais do que transmissões de conteúdo, mas momentos de apropriação crítica e reflexiva da linguagem.

Um outro discurso que pontua a percepção sobre os saberes do professor em sua pluralidade e ao mesmo tempo interligados é o do Prof6.

Bem, eu entendo que os saberes do professor são os de saber planejar as aulas de forma dinâmica, atrativa para prender a atenção deles [...], é saber ser didático, saber se portar na sala ( ). Por exemplo, no ensino de língua portuguesa, o professor tem que saber trabalhar a leitura e a escrita, tem que dominar os conteúdos gramaticais, que é o que os alunos mais têm dificuldade. Eu sempre falo para os meus alunos que quando eu encontro alguma placa, algum aviso com desvio da norma culta, eu digo, quem escreveu aquele cartaz, aquele aviso, talvez tenha um ensino médio, já passou por uma formação. Por que ele não escreveu corretamente? Por que ele não usou a crase, que é um ‘problemão’ da língua portuguesa? Eu fico pensando, será que estamos fazendo a coisa certa? Será que estamos ensinando de verdade? (Prof6. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso do Prof6 demonstra como os próprios professores compreendem os saberes que constituem sua prática, especialmente no que diz respeito ao saber pedagógico, ou seja, ao conhecimento que envolve planejar, ser didático, motivar, comunicar-se com os alunos, entre outros aspectos que vão além da simples transmissão de conteúdo e ao saber atitudinal, referente às atitudes, posturas e disposições que o professor assume em sala de aula, tais como empatia, ética,

motivação, postura profissional, respeito aos alunos e à autoria deles. Isso remete diretamente ao que Saviani (2023) estabelece como requisitos da mediação docente: planejamento intencional e contextualizado, capacidade metodológica e postura profissional reflexiva e crítica.

Outro elemento revelador do discurso do Prof6 é o fato de, ao se deparar com erros na norma culta em avisos e placas, Prof6 questiona “será que estamos fazendo a coisa certa? Será que estamos ensinando de verdade?” Esse questionamento representa uma atitude de autorreflexão sobre a prática pedagógica e demonstra uma preocupação com a formação integral dos alunos, indo além da simples transmissão de conteúdos.

Para Saviani (2016, p. 152), na DHC essa preocupação se inscreve no campo dos saberes didático-curriculares, os quais dizem respeito à “organização do conteúdo de modo sistemático e progressivo, em função dos objetivos formativos”. Ou seja, não basta ao professor de língua portuguesa dominar os conhecimentos específicos da disciplina; ele precisa saber como ensiná-los de modo que os alunos compreendam sua função social e saibam empregá-los criticamente nas práticas de leitura e escrita. Esse saber se refere, como observa Faria (2020), ao papel do professor como alguém que articula o conteúdo ao contexto, às exigências sociais concretas de vida dos estudantes, mediando com intencionalidade e criticidade os objetos de conhecimento.

Ademais, a reflexão do Prof6 remete ao que Dalvi (2013, p. 60) chama de “formação pela linguagem”, em que o professor compreende que a aprendizagem da norma culta não se reduz à técnica, mas envolve sentidos, identidades e contextos históricos. O saber específico, nesse caso, não se esgota no conteúdo gramatical, mas amplia-se à sua dimensão cultural e formativa, o que exige uma prática pedagógica crítica, planejada e situada.

Diante às ponderações emergentes dos discursos da Prof5 e do Prof6, temos outros discursos de sujeitos da pesquisa que dialogam em semelhantes percepções sobre a pluralidade dos saberes da profissão professor, todavia, destacam o saber atitudinal como ponto de partida e de chegada para um ensino de língua portuguesa intencional e significativo.

Ser professor é saber passar os conteúdos de modo que os alunos aprendam mesmo. É saber o que vai funcionar ou não nas turmas que leciona, porque são heterogêneas. Mas isso só funciona, se o professor tiver uma postura muito firme dentro da sala de aula. Porque no primeiro dia que o professor entra lá, que conhece a turma, já chega todo sem postura, sem uma

orientação mesmo, sem um preparo, sem planejamento das ações, dos conteúdos que vai ensinar, sem combinados com os alunos, sem isso, já começa muito mal (Prof3. Entrevista. Abr, 2025).

Saber os conteúdos na ponta da língua, saber planejar são importantes, mas a postura para mim, como educadora é o teu cartão resposta. O teu saber disciplinar vai te fazer realizar um bom trabalho. O aluno vai te respeitar mais, vai te considerar mais, vai te admirar mais também, o modo como você, sendo professor se dirige aos alunos, conversa com eles, se porta diante dos desafios; a linguagem que utiliza, ou seja, o exemplo; você sendo exemplo, até o modo como se veste faz diferença na aula (Prof9. Entrevista. Abr, 2025).

Ser professor é saber dominar os conteúdos que vai trabalhar e saber ensinar esses conteúdos, né! Mas, a postura do professor, na minha opinião é que faz a diferença na sala de aula [...] em relação às atitudes que deve ter, em relação a como que conduz a aula, a postura, o posicionamento. Você se portando como professor ético, agindo com respeito, seriedade em tudo o que se propõe, com certeza o ensino vai fluir (Prof10. Entrevista. Abr, 2025).

O saber atitudinal veemente enfatizado nos discursos dos sujeitos da pesquisa Prof3, Prof9 e Prof10, como sendo o centro para a mobilização de outros saberes à promoção de um ensino intencional e significativo, corresponde, conforme Saviani (2016, p.65) ao “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Comportamentos tais como “atitudes, posturas [...], disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades [...]” (Saviani, 2016, p. 65).

Nesse viés, Faria (2023, p. 175) chama a atenção para o fato de que os estudos sobre o saber atitudinal, não se referem aos estudos sobre os chamados saberes da experiência, largamente divulgados na literatura da formação de professores, visto que na DHC, a experiência não é separada da totalidade social e pedagógica constitutiva do ser do professor. “O agente, sujeito da prática pedagógica, é, simultaneamente, teórico-prático, é um ser de *práxis*”. (Faria, 2023, p.175). Na DHC, a experiência não é tratada como saber empírico ou intuitivo, mas como mediação concreta entre a realidade objetiva e a ação pedagógica intencional, exigindo reflexão crítica e fundamentação teórica.

Prof3 evidencia que ensinar não é apenas “passar conteúdos”, mas exige intencionalidade pedagógica (saber didático-curricular), domínio do que se ensina (saber específico) e capacidade de conduzir o processo de ensino de forma planejada (saber pedagógico), considerando as condições concretas dos alunos (saber crítico-contextual). Isso evidencia uma dimensão importante dos saberes do professor, a

postura profissional como componente do saber atitudinal, essencial para a mediação do processo educativo.

Prof3 destaca que a postura do professor, a sua preparação prévia e sua capacidade de estabelecer combinados e rotinas desde o início do trabalho com a turma são fatores decisivos para o êxito da prática docente. Tal compreensão pode ser relacionada aos estudos de Saviani (2016), quando discute a docência como uma prática intencional e planejada, não espontaneísta. Também se aproxima de Faria (2020), ao abordar a importância da prática pedagógica ser fundamentada em planejamento e clareza de objetivos.

Um ponto que merece destaque no discurso da Prof3 é o uso do verbo “passar”, referindo-se ao ensino do conteúdo escolar (saber específico). Ao que se infere do uso recorrente de verbos como “passar” ou “aplicar” nos discursos docentes, é que essas expressões parecem estar impregnadas no consciente, ou mesmo no subconsciente dos professores, resultado das imposições curriculares e das práticas pedagógicas historicamente cristalizadas no contexto escolar. Trata-se de uma linguagem que traduz uma concepção tecnicista e “bancária” de ensino, na qual o professor figura como mero transmissor de conteúdos previamente definidos, e o aluno como receptor passivo.

Esse modo de conceber o ensino está em desacordo com os pressupostos da DHC, que entende o ato educativo como um processo intencional de mediação entre o saber elaborado e o sujeito em formação, tendo em vista sua humanização e emancipação (Saviani, 2008). A naturalização desses verbos, portanto, sugere não apenas uma escolha linguística, mas uma concepção pedagógica que precisa ser problematizada e superada na formação docente.

Prof9 reforça a compreensão ampliada e integrada dos saberes do professor, especialmente no que tange à articulação entre o saber atitudinal e o saber específico. Ao afirmar “[...] a tua postura como educador é o teu cartão resposta”, destaca que a maneira como o professor se apresenta e se relaciona com os alunos é um fator determinante para a eficácia do processo educativo. Essa concepção encontra respaldo na DHC, pois argumenta que o trabalho docente exige não apenas o domínio do conteúdo (saber específico), mas também uma atitude ética, crítica e coerente com os fins da educação escolar (saber atitudinal).

O respeito e a admiração dos estudantes, segundo Prof9, não decorrem apenas do conteúdo que o professor ensina, mas da postura que ele assume frente

ao processo formativo. De forma semelhante, Faria (2020, p. 115) aponta que a atuação docente se dá em um campo que articula “saberes específicos, atitudes e ações éticas e políticas que se manifestam na mediação pedagógica e no modo como o professor se posiciona diante da realidade da escola”.

Desse modo, ser exemplo pelo discurso, pela postura, pela linguagem e até pela aparência é também uma forma de ensinar, como bem frisa Prof9. Essa visão reforça os fundamentos da DHC, em que o professor é sujeito histórico, que ensina por meio da prática e da intencionalidade. A formação integral do aluno exige, portanto, que o professor atue com consciência de sua responsabilidade formadora, sendo ele mesmo um modelo de conduta crítica, ética e coerente.

Em seu discurso, Prof10 aprofunda a compreensão sobre o saber atitudinal na constituição da identidade e da prática docente, ao afirmar “entendo ser professor em relação às atitudes que deve ter”. Essa perspectiva explicita que a ação pedagógica eficaz não depende apenas de domínio de conteúdo ou técnicas didáticas, mas também da postura ética e do comprometimento do professor com sua função social.

Tal percepção dialoga diretamente com a DHC, a qual destaca que o saber docente envolve uma articulação entre saberes específicos, pedagógicos e atitudinais, sendo este último essencial para a ação intencional, ética e transformadora do professor em sala de aula. Ser professor, nesse contexto, é agir com responsabilidade ética, clareza de propósitos e compromisso com a formação crítica dos alunos.

Ademais, Faria (2020, p. 117) sustenta que “a prática docente requer uma postura consciente e politicamente situada do professor, que compreende seu papel na formação humana dos sujeitos”. Logo, a seriedade, o respeito e a ética, conforme apontado por Prof10, são constituintes da mediação pedagógica que favorece aprendizagens significativas e emancipadoras como propõe a DHC.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa evidenciam suas percepções sobre saberes da profissão professor, comprovando que têm entendimento que mobilizam saberes específicos, pedagógicos, atitudinais, didático-curricular e crítico-contextual na prática educativa da disciplina escolar Língua Portuguesa, sendo que tais percepções e conceitos dos saberes dialogam com os saberes essenciais ao trabalho do professor na DHC abordado por Saviani (2016). E, embora destaquem o saber atitudinal como sendo o essencial para promover um ensino de Língua Portuguesa de modo intencional crítico e significativo, espontaneamente, não descartam a articulação existente entre esses saberes.

Tal fato, evidencia que os saberes do professor na prática pedagógica se articulam de forma integrada. Saviani (2016) alerta que os saberes do professor podem se tornar ferramentas utilizadas sem coerência, caso não sejam mobilizados em função de uma prática pedagógica transformadora, evidenciando que os saberes, sejam eles específicos, pedagógicos, didático-curriculares, críticos-contextuais ou atitudinais, não existem isoladamente, porém precisam ser articulados intencionalmente para que o professor atue com eficácia e consciência social.

Isso implica que, na ação pedagógica concreta, os diferentes saberes do professor são indissociáveis. Por exemplo, ao ensinar leitura literária – um saber específico da área – o professor de língua portuguesa precisa escolher textos literários significativos aos objetivos formativos (saber didático-curricular); dominar estratégias de mediação e condução da atividade em sala (saber pedagógico); levar em conta as condições concretas, sociais e culturais dos estudantes (saber crítico-contextual); e agir com ética, sensibilidade e compromisso formativo (saber atitudinal). A articulação não ocorre de maneira mecânica, mas sim como resultado de uma prática docente reflexiva, crítica e historicamente situada.

Destarte, depreendemos por meio desta categoria analítica, que as percepções de saberes do professor pelos sujeitos da pesquisa convergem à perspectiva da DHC, não significando exatamente, que tais percepções coadunem, de fato, na prática em sua totalidade, pois Marx (2007) defende que há contradições entre o pensar e o agir, mas que essas podem ser superadas na *práxis*, ou seja, na ação consciente e transformadora.

Um professor de língua portuguesa pode perceber a importância da leitura crítica de textos literários (percepção), mas, na prática pode realizar atividades mecânicas de interpretação porque não tem tempo, leciona para várias turmas lotadas, não tem apoio ou formação continuada crítica para desenvolver outra abordagem. Dalvi (2013) e Geraldi (2010) mostram que muitos professores têm percepções críticas sobre o ensino de leitura e escrita, todavia encontram limites estruturais, políticos e formativos para pôr esses ideais em prática. É o que veremos nas categorias formativas dos eixos temáticos posteriores.

## 5.2 REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS DESAFIOS

O eixo temático 5.2 — *Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios* — contempla os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa a partir das questões propostas no roteiro da entrevista semiestruturada. As perguntas que o compõem buscaram apreender tanto as motivações que levaram os professores à escolha da docência em Língua Portuguesa quanto os principais desafios vivenciados no exercício dessa prática. As respostas revelam dimensões subjetivas, históricas e pedagógicas que atravessam a constituição docente, evidenciando a complexidade inerente ao ensino da língua no contexto escolar. A análise dos discursos permitiu a delimitação de duas categorias analíticas, que estruturam esta seção e serão discutidas a seguir, à luz dos fundamentos da Didática Histórico-Crítica.

### 5.2.1 Leitura e escrita como elementos motivadores para a docência

Esta categoria analítica tem sua origem na pergunta: “*O que motivou você a ser professor(a) de língua portuguesa?*” “*O que almejava na docência dessa disciplina?*”, e busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à escolha pela docência em Língua Portuguesa.

As respostas revelam, de forma recorrente, um vínculo afetivo e formativo com a leitura e a escrita, apontadas como experiências fundantes no processo de constituição docente. Em sua maioria, os discursos evidenciam que o gosto pessoal por essas práticas linguísticas esteve no centro das motivações para o ingresso na carreira, sendo também o que sustenta o compromisso pedagógico com o ensino da língua, como demonstram os trechos discursivos apresentados a seguir.

A leitura, eu gosto de leitura. Sempre gostei. Ela tem amplas possibilidades, amplas as portas de conhecimento; é um leque de oportunidades para uma boa escrita. Esse gosto pela leitura e pela escrita é que me moveu a desejar que... que os alunos também tivessem o contato com os livros, com textos. Resumindo, não queria e nem quero guardar só para mim [...] (Prof1. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof1, ao afirmar que “[...] a leitura, eu gosto de leitura. Ela tem amplas possibilidades, amplas as portas de conhecimento, é um leque de

oportunidades para uma boa escrita”, demonstra uma motivação de ordem subjetiva e intelectual para o ingresso na docência em Língua Portuguesa. Esse apreço pela leitura como via de acesso ao conhecimento, à escrita e, implicitamente, à formação humana, remete ao que Saviani (2016) compreende como o papel da escola na mediação entre o saber sistematizado e a realidade concreta dos sujeitos.

Segundo Saviani (2018a) em sua PHC, a educação deve garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, permitindo que o educando avance do saber espontâneo ao conhecimento elaborado, processo no qual a leitura e a escrita desempenham função central. A leitura, nesse contexto, não é apenas uma prática individual ou uma habilidade técnica, mas uma forma de acesso à totalidade da experiência humana, e a linguagem, uma via de inserção crítica na realidade.

Portanto, ao eleger a leitura como motivação principal para a docência, a Prof1 demonstra uma valorização do conhecimento escolar como instrumento de formação integral. Tal motivação pode ser relacionada àquilo que Saviani (2018a) considera como um ponto de partida para a ação educativa transformadora: a vontade prática de intervir no mundo por meio da mediação pedagógica, aliada ao desejo de compartilhar com os estudantes os bens culturais que a escola organiza.

No entanto, a fala da Prof1 também pode ser compreendida à luz da DHC savianiana à cisão entre formação teórica e prática docente concreta. Ao destacar o gosto pessoal pela leitura como elemento propulsor da escolha profissional, mas sem explicitar como isso se articula com uma visão crítica da educação, nota-se que a motivação inicial ainda carece de mediação teórico-prática para ser plenamente formadora no sentido transformador.

Essa distinção é relevante, pois, conforme Saviani (2016), a simples aproximação afetiva com o conteúdo ou com a prática educativa não garante, por si só, uma prática pedagógica crítica e consciente. O desafio, segundo o autor, é que os cursos de formação consigam transformar essas motivações iniciais, muitas vezes baseadas em vivências escolares positivas ou vínculos afetivos com a leitura e a escrita, em fundamentos teóricos sólidos, capazes de sustentar práticas pedagógicas intencionais, organizadas e críticas.

Eu sempre gostei muito de ler, desde criança e ( ) acho que foi a leitura que me ensinou a escrever melhor, a falar melhor. Então, eu adorava livros e tinha em mente, não de ser professora, mas de fazer letras, para eu ter acesso a

aprender tanto a literatura brasileira como literatura universal [...]. Depois acabei me tornando professora de português e hoje trabalho muito a leitura e a escrita com meus alunos (Prof2. Entrevista. Abr, 2025).

Eu sempre gostei da disciplina Língua Portuguesa, eu sempre gostei muito de ler e de escrever. [...] e nas minhas aulas sempre busco isso também, que meus alunos entendam que para escrever bem, precisam saber ler bem, que para produzir textos precisam se deleitar na leitura diversa (Prof3. Entrevista. Abr, 2025).

Esses discursos explicitam uma motivação de fundo subjetivo e cultural, em que a linguagem não aparece apenas como conteúdo escolar, todavia como uma experiência vivida e formativa. Para a DHC, tais experiências pessoais podem e devem ser incorporadas à prática docente, desde que mediadas teoricamente e intencionalmente orientadas para a formação crítica dos estudantes.

Como afirma Saviani (2018a, p. 77), “ensinar não é uma atividade neutra; é uma atividade intencional voltada à formação humana”. Em vista disso, a leitura e a escrita, quando abordadas como práticas sociais, assumem papel decisivo no processo de humanização.

A fala da Prof2 ilustra com clareza o que Geraldi (2010) nomeia como o papel formativo da leitura na constituição da identidade docente. Ao declarar que a leitura lhe ensinou a escrever e a falar melhor, a professora explicita que sua relação com a linguagem extrapola os limites da escola como instituição e se articula com processos mais amplos de formação social e intelectual.

Geraldi (2010) reforça que a escola deve ser o lugar por excelência da leitura e da escrita, e “a formação do professor de língua não pode prescindir de uma prática constante com os textos, não como objeto de ensino, mas como forma de inserção social” (Geraldi, 2010, p. 25).

A contribuição de Dalvi (2011) também é essencial para compreender esse processo da leitura e escrita como motivação pela docência em Língua Portuguesa. Segundo resultados de um questionário aos egressos do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), “70% dos calouros optaram pelo curso pela afinidade com a área específica” (Dalvi, 2011, p. 187), substanciando-se no interesse pela língua/literatura/leitura.

O discurso da Prof3, ao afirmar que busca ensinar seus alunos a “se deleitarem na leitura diversa”, expressa saber pedagógico intencional que se ancora na sua própria história leitora. Essa escolha pela leitura (saber específico) evidencia um

compromisso com a formação estética e crítica dos alunos, superando abordagens meramente técnicas da leitura e da escrita.

Essa perspectiva está profundamente alinhada à proposta da DHC, que compreende o conhecimento escolar, incluindo a linguagem, como mediação entre o sujeito e a realidade objetiva, ou seja, como instrumento de leitura crítica do mundo. A leitura, nesse sentido, deve permitir a apropriação ativa dos conteúdos culturais e a intervenção consciente na realidade.

O que os discursos da Prof2 e da Prof3 indicam é justamente essa transposição. Suas experiências pessoais se tornam fundamentos para práticas pedagógicas que visam proporcionar aos alunos o mesmo encontro significativo com a linguagem literária. Essa mediação é visível nos discursos analisados, porquanto a leitura e a escrita são apresentadas como elementos que perpassam as experiências pessoais e se atualizam na sala de aula como mediação pedagógica, ou seja, se tornam prática transformada.

Os discursos das Prof1, Prof2 e Prof3 indicam motivações semelhantes e permitem evidenciar uma das principais tensões do processo formativo, qual seja, a separação entre o ideal subjetivo de ensinar e a organização crítica do trabalho docente. A DHC denuncia essa separação como um produto histórico da fragmentação entre teoria e prática, típica da racionalidade técnica, que desconsidera o professor como sujeito histórico de *práxis* (Saviani, 2018b).

Por isso, cabe à formação inicial e continuada o papel de mediar o desejo de ensinar com o conhecimento científico da realidade social e educacional. O saber do professor, nesse caso, deixa de ser uma aptidão natural ou uma vocação individual, para se tornar resultado de um processo de formação articulado à luta social e ao projeto histórico de educação emancipadora.

A motivação pela leitura e pela escrita, portanto, se torna potente quando vinculada à prática social mais ampla, que compreende essas habilidades como ferramentas de emancipação, e não apenas como gostos ou preferências pessoais.

Dados do questionário da pesquisa de Dalvi (2011) revelam que de 100% dos egressos do curso de Letras-Português da UFES, apenas 23% fizeram essa escolha movidos pelo desejo explícito de se tornarem professores. Evidenciando que a afinidade com a leitura, a língua ou a literatura, embora relevante, não é o bastante para sustentar, por si só, a escolha consciente pela docência.

A profissão docente em Língua Portuguesa demanda mais do que o gosto pessoal – exige compromisso pedagógico, formação crítica e engajamento com a função social da escola.

[...] Eu sempre gostei de ler e escrever. Escrevia poemas, escrevia letras de músicas, né? Então fui vendo essas questões relacionadas à escrita, à leitura e decidi ir para essa área, almejando que meus alunos também valorizassem a leitura, sabe [...], que pratiquem cotidianamente, porque a leitura, na minha opinião, transforma a vida da pessoa, seja na linguagem, no modo de se expressar, na escrita. Ela enriquece o vocabulário (Prof6. Entrevista. Abr, 2025).

Esse discurso revela que o ingresso na docência da disciplina de Língua Portuguesa foi fortemente marcado por experiências pessoais com a linguagem, especialmente pela escrita criativa e pela leitura literária prazerosa. A leitura e a produção textual são mencionadas não como obrigações escolares, mas como práticas sociais vividas com intensidade e sentido.

A motivação para a docência, portanto, emerge da vivência afetiva e ativa com a linguagem, que assume função formativa. Sob a ótica da PHC de Saviani (2018b), a formação docente não pode ignorar as condições concretas da experiência humana; ao contrário, deve mediar essas vivências com a teoria sistematizada para que se transformem em prática pedagógica consciente e emancipadora.

O discurso do Prof6, portanto, manifesta um movimento que vai da prática social (escrever por prazer) ao conhecimento teórico (apropriação da linguagem como objeto de ensino) e que tende à prática transformada (ensino intencional da leitura e da escrita). É esse o percurso valorizado na perspectiva da DHC, a qual propõe que ensino e a formação docente se pautem pela mediação entre o vivido e o sistematizado, a experiência e a teoria, a sensibilidade e a criticidade.

Contudo, é necessário destacar que esse potencial formativo só se concretiza quando a experiência leitora e escritora é colocada a serviço de uma prática pedagógica planejada, ética e politicamente orientada.

Primeiro a leitura e depois a escrita [...] eu me lembro ainda no tempo do fundamental, das historinhas que ouvia, o tempo que estava aprendendo a ler, a conhecer as letras, as sílabas, eu me lembro muito bem disso; depois no ensino médio, nossa! O contato com obras clássicas, como O cortiço, de Aluísio de Azevedo, que ficou marcado em mim. Então, eu tomei gosto, né, e passei a criar meus próprios romances baseados no que eu já tinha lido. [...]. É sobre um texto dentro de outro texto [...]. Então cursei Letras/Português almejando compartilhar essas práticas com meus alunos, para que também sejam leitores e escritores (Prof8. Entrevista. Abr, 2025).

Esse discurso permite identificar a leitura como prática social significativa que, ao longo da formação escolar promoveu não só a apropriação da linguagem, mas também o desejo de inserção no discurso social por meio da autoria. O sujeito, ao se ver capaz de produzir seus próprios textos, reconhece na linguagem um espaço de criação, diálogo e transformação.

A expressão “um texto dentro de outro texto” explicita, de modo sensível, a experiência da intertextualidade espontânea como estratégia de aprendizagem e como base da autoria. Isso dialoga com o conceito de dialogismo de Bakhtin (2006), o qual afirma que “toda enunciação, toda expressão individual se insere no contínuo do discurso; responde a outros discursos, anteriores a ela, e se antecipa às respostas futuras” (Bakhtin, 2006, p. 303).

Por isso, ao afirmar que seus próprios romances derivaram de leituras prévias, o Prof8 expressa na prática, o que Bakhtin (2006, p.302) teorizou que “todo texto é resposta, todo dizer é atravessado pelo que já foi dito”. No contexto da formação docente, isso significa que a leitura é mais que um hábito formativo – ela constitui a base do pensamento, da linguagem e da prática educativa. Na perspectiva da DHC, o discurso evidencia como uma prática social (a leitura), ao ser incorporada no processo formativo, pode ser teorizada e transformada em prática pedagógica consciente, crítica e intencional.

Logo, a trajetória do Prof8, ao passar da leitura escutada e vivida no ensino fundamental à produção de romances no ensino médio, mostra um processo formativo dialético, em que a linguagem é experiência, mas também se torna instrumento de expressão e de transformação. Além disso, o discurso evidencia que o papel da escola, ao apresentar obras clássicas como *O Cortiço* (Saber específico sistematizado) foi fundamental para a formação de um repertório cultural e crítico, o que reforça o papel social da escola como mediadora do conhecimento elaborado, como consta no método de ensino da DHC, formulada com base na PHC.

Ao dizer que passou a criar romances com base em leituras anteriores, Prof8 demonstra que sua prática de leitura não foi apenas receptiva, mas produtiva. Uma prática de autoria. E é justamente isso que a DHC aponta como essencial na formação do professor, pois não basta que ele tenha “experiência” é preciso que essa experiência seja ressignificada pela teoria, para que se constitua *práxis* transformadora.

Nesse sentido, Saviani (2016) critica a separação entre teoria e prática, defendendo que a formação docente deve articular a prática social de origem (a experiência com a linguagem, a leitura, a escola), o conhecimento teórico (reflexões sobre linguagem, literatura, ensino e aprendizagem) e a prática transformada (a atuação docente mediadora, ética, crítica e emancipadora).

Essa tríade é plenamente ilustrada no relato do Prof8, porquanto a leitura de obras literárias inspirou a escrita, que, por sua vez, orientou a escolha profissional. Agora, essa trajetória se transforma em base da ação pedagógica, na qual a leitura e a escrita não são vistas como conteúdos escolares isolados, porém como práticas sociais estruturantes da identidade do sujeito e de sua atuação docente.

O discurso da Prof10 enfatiza um ponto de inflexão na trajetória formativa, pois o contato com textos mais densos e complexos durante o ensino fundamental 2 foi o fator decisivo para o surgimento de uma relação afetiva e intelectual com a Língua Portuguesa.

Então...eu me apaixonei pela Língua Portuguesa justamente quando estava no fundamental 2, quando tive contato com textos mais...mais complexos ( ) e peguei gosto pela leitura e pela escrita e fui escrevendo textos também mais complexos, como crônica argumentativa [...] (Prof10. Entrevista. Abr, 2025).

Esse discursivo indica que o envolvimento com textos complexos possibilitou ao sujeito não apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas também a ampliação da capacidade de produzir textos autorais, argumentativos e reflexivos, como a crônica argumentativa, um gênero que exige não apenas domínio técnico da escrita, mas também sensibilidade estética, posicionamento crítico e organização lógica do discurso.

Na perspectiva da DHC, essa trajetória representa o movimento dialético entre prática social, teoria e prática transformada, conforme os estágios formativos propostos por Saviani (2008; 2018b). O primeiro contato com a leitura (prática social inicial) foi mediado por textos culturalmente elaborados (saber sistematizado), o que proporcionou a elevação do nível de consciência e expressão linguística (teoria internalizada), culminando na produção de crônicas com intencionalidade discursiva (prática transformada).

Essa experiência evidencia que a formação docente se inicia na vivência significativa da linguagem, e não apenas em cursos formais. A prática leitora

desenvolvida por Prof10 funcionou como elemento propulsor de sua escolha profissional.

Por conseguinte, o discurso aponta que, mesmo antes da formação universitária, o sujeito já estava inserido em um processo formativo baseado em práticas sociais significativas, mediadas pela linguagem. Esse percurso corrobora os pressupostos da DHC, que valoriza a experiência concreta dos sujeitos, não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a elevação cultural e intelectual mediada pela escola.

Ao escrever crônicas argumentativas, Prof10 demonstra ter se apropriado não apenas de repertórios linguísticos, mas também de estruturas teóricas discursivas e sociocognitivas, elementos que, segundo a DHC devem ser mediados conscientemente pela prática pedagógica intencional.

Nesse cenário, discutindo a leitura de literatura na formação inicial de professores, Dalvi (2014) demonstra a importância das práticas devidamente mediadas de leitura, com a apropriação de conteúdos teórico-práticos capazes de transformar a relação dos estudantes com as obras e textos literários dos quais serão os futuros mediadores no ambiente escolar.

Por conseguinte, na perspectiva da DHC, a mobilização dos saberes do professor não pode se restringir à reprodução de conteúdos gramaticais ou literários, mas deve se pautar pela formação crítica do estudante por meio da linguagem, em consonância com o que afirma Saviani (2018) “ensinar exige intenção transformadora, ou seja, exige uma prática pedagógica que vise à apropriação ativa dos conhecimentos historicamente acumulados” (Saviani, 2018a, p. 77).

Portanto, o que se configura no discurso da Prof10 é uma percepção inicial, ainda que implícita, de que a linguagem e o ensino de Língua Portuguesa não se esgotam em sua dimensão formal, mas que são, sobretudo, formas de ler e intervir na realidade, o que a aproxima da perspectiva da DHC como projeto de formação humana omnilateral.

Depreendermos por meio dos discursos dos sujeitos da pesquisa, que a relação afetiva com a leitura e a escrita tem repercussões profundas na prática docente, pois esse envolvimento afetivo é o que permite ao professor atuar como mediador efetivo da linguagem. Os discursos analisados na perspectiva da DHC revelam uma concepção formativa da linguagem, ao destacar que o bom desempenho na escrita depende de uma vivência significativa e diversificada com a leitura.

Segundo Dalvi (2013), quando o docente se reconhece como leitor e escritor sensível, suas escolhas didáticas se orientam para proporcionar aos alunos experiências textuais ricas, diversas e formativas. E, é justamente sobre a prática da leitura e da escrita que abordaremos na próxima categoria analítica, emergente como um dos maiores desafios dos professores, no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

### **5.2.2 Leitura e escrita como desafios da prática docente no ensino da Língua Portuguesa**

A categoria analítica em questão foi construída a partir da seguinte pergunta direcionada aos sujeitos da pesquisa: *“Quais os maiores desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa na prática docente?”* As respostas evidenciam que, embora a leitura e a escrita tenham sido apontadas na categoria anterior como elementos motivadores para a escolha da docência e como fundamentos de práticas pedagógicas intencionais, essas mesmas dimensões surgem, dialeticamente, como os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Os discursos dos professores revelam dificuldades persistentes em promover o desenvolvimento da leitura e da produção escrita entre os estudantes, seja pelas condições objetivas de trabalho, como turmas numerosas e escassez de recursos, seja pelas transformações culturais, sociais e tecnológicas que impactam diretamente a atenção, o interesse e o domínio da linguagem pelos alunos.

Então, esta categoria lança luz sobre as contradições vividas pelos docentes entre a teoria formativa que sustenta suas práticas e os obstáculos concretos que impedem sua plena realização, exigindo reflexões mais profundas sobre a formação docente, a política curricular vigente e a mediação crítica necessária à luz da DHC.

[...] O mais desafiador para o professor de português, para mim é..., trabalhar a leitura e a escrita, apesar de eu gostar, mas ainda é difícil fazer com que todos tenham interesse pela leitura e mais difícil ainda pela escrita. [...] Trabalho com salas lotadas, e a quantidade de alunos que apresentam defasagem na leitura é alta. Fica difícil dar conta de tudo e de todos em pouco tempo, com poucos recursos. Fica difícil planejar aulas de leitura, de escrita e reescrita de textos assim... digamos minuciosamente. É isso, acabou sendo um desabafo, né! (Prof7. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof7 é profundamente revelador das condições objetivas e subjetivas da prática docente no ensino da Língua Portuguesa. Prof7 articula compromisso pedagógico, limitações estruturais e frustração diante dos obstáculos reais, constituindo-se como um testemunho legítimo da luta cotidiana do professor pela qualidade do ensino. As tensões constantes entre o desejo de ensinar leitura e escrita com qualidade e as limitações concretas do contexto escolar são expressivas no discurso de Prof7 quando as enumera: turmas numerosas, defasagens de aprendizagem, tempo escasso e poucos recursos.

Ao afirmar que “é difícil fazer com que todos tenham interesse pela leitura e mais difícil ainda pela escrita [...] a quantidade de alunos que apresentam defasagem na leitura é alta”, Prof7 expressa uma experiência comum a muitos professores da Língua Portuguesa, que enfrentam o desafio de formar leitores e escritores em condições adversas. Como aponta Geraldi (2015), ensinar leitura e escrita exige tempo, escuta, mediação e trabalho com a linguagem como prática social, o que se torna inviável quando o professor se vê sozinho diante de demandas excessivas.

O desabafo da Prof7 se encerra com a constatação de que “fica difícil planejar aulas de leitura, de escrita e reescrita de textos assim... digamos, minuciosamente”, evidenciando que, mesmo diante às dificuldades, há um projeto pedagógico desejado, o qual nem sempre é possível realizar. Isso remete à crítica de Saviani (2018a) sobre o esvaziamento das condições objetivas do trabalho docente, no qual o professor é cobrado por resultados, no entanto não recebe o suporte material e formativo necessário para realizá-los. Tal fato refere-se à imposição de restrições ideológicas e políticas em face do saber acadêmico-científico.

O discurso se converte, portanto, em denúncia das contradições que atravessam o trabalho pedagógico e reafirma a urgência de políticas públicas que garantam formação, tempo, condições e valorização para que o ensino da linguagem cumpra sua função formadora. No mesmo teor categórico na leitura e escrita como desafios na mobilização de saberes no ensino da disciplina Língua Portuguesa, temos o discurso do Prof8.

Eu gosto muito de trabalhar a leitura e a escrita. Toda aula faço a leitura compartilhada de textos literários com minhas turmas. Só que, não é fácil prender a atenção dos alunos para essas atividades de leitura e de escrita, mais complicado ainda, o aluno se concentrar hoje com toda a tecnologia é difícil, alterou até na linguagem dele e conseqüentemente na escrita também. A cada 10 palavras escritas, mais da metade são símbolos de redes sociais,

gírias, abreviações, escrevem “busca” para informar “buscar” [...] (Prof8. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso do Prof8 demonstra um profundo comprometimento pedagógico por parte do professor que valoriza a leitura literária como prática regular, “toda aula faço a leitura compartilhada de textos literários com minhas turmas”, entretanto também explicita as dificuldades enfrentadas na escola diante da presença intensa da cultura digital no cotidiano dos alunos, que repercute diretamente na atenção, na linguagem e na escrita.

Prof8 acusa um esforço contínuo para promover o contato cotidiano dos alunos com a leitura literária, reforçando o compromisso com a formação estética e linguística dos estudantes. No entanto, ao afirmar que “o aluno se concentrar hoje com toda a tecnologia é difícil, alterou até na linguagem dele e conseqüentemente na escrita também”, denuncia um dos maiores desafios atuais do ensino da Língua Portuguesa, o qual é lidar com os efeitos das tecnologias digitais sobre os modos de leitura, de escrita e de uso da linguagem.

Tal dificuldade é acentuada pelo uso recorrente de abreviações, gírias e símbolos típicos das redes sociais, conforme exemplifica Prof8 “escrevem “busca” para informar “buscar” [...]”, que muitas vezes substituem formas normativas de escrita escolar. Essa contradição, conforme analisa Saviani (2018a), é constitutiva do processo educativo. Não se trata de negar os impactos da cultura digital, mas de reconhecê-los como elementos da realidade concreta que precisam ser mediados pedagogicamente.

Em *Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba*, Dalvi (2018), nos convida a ampliar o horizonte do que entendemos por formação leitora, reconhecendo a leitura literária como prática social, histórica e culturalmente situada, e não apenas como instrumento de aferição escolar. Essa ampliação exige do professor uma atuação intencional, crítica e comprometida com o direito à fruição estética e à produção de sentidos, o que resgata o papel formador da literatura na constituição dos sujeitos.

Para Geraldi (2015), o ensino da linguagem deve acolher as formas sociais da fala e da escrita dos alunos, mas também oferecer instrumentos para ampliar sua competência linguística e textual. A prática do “deleite literário”, mencionada por Prof8 configura-se como uma estratégia pedagógica potente, todavia precisa ser sustentada por políticas que garantam tempo, condições e formação continuada, segundo

defende Saviani (2018b), para que o professor possa resistir ao rebaixamento da linguagem escolar às exigências imediatistas e fragmentadas do mundo digital.

Análogo aos discursos abordados acima, temos o discurso da Prof10, em que pontua criticamente o fato de lecionar para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ainda não dominam a leitura.

[...]. Muitos alunos não sabem ler nem escrever, mesmo no ensino fundamental 2. Trabalhar produção de textos acaba sendo um desafio; fazer com que o aluno escreva gramaticalmente correto e de acordo com o gênero, não é tarefa fácil [...] (Prof10. Entrevista. Abr, 2025).

A ênfase em “[...]. Muitos alunos não sabem ler nem escrever, mesmo no ensino fundamental 2”, expressa um quadro recorrente nas escolas brasileiras, que é a defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo em etapas intermediárias da escolarização. Essa constatação aponta para problemas estruturais no processo de alfabetização, na progressão das práticas de linguagem e nas condições concretas de trabalho do professor. Chama a atenção também para as consequências de uma alfabetização fragilizada e descontextualizada no processo de ensino-aprendizagem, que impactam diretamente na mobilização dos saberes do professor no trabalho com a produção textual.

Trabalhar a leitura e a escrita e “de acordo com o gênero” exige, como lembra Geraldi (2006), não apenas o domínio de regras linguísticas, mas a compreensão da linguagem como prática social, que precisa ser construída de modo intencional, progressivo e contextualizado. Contudo, sem tempo, recursos e políticas de formação continuada, esse processo se torna ainda mais difícil.

Nesse viés, Dalvi (2018) enfatiza que a leitura literária tem função formativa e emancipadora, e que a escola não deve ser descartada ou rejeitada só porque tem estrutura, mediação e intencionalidade. Ela é confirmada como lugar estratégico para o desenvolvimento estético, intelectual e político dos sujeitos, desde que concebida criticamente.

Os discursos comprovam com veemência uma contradição estrutural e formativa, porquanto, embora os professores reconheçam o valor formativo da leitura e da escrita, tanto em sua constituição como sujeitos quanto na sua prática docente, enfrentam limites concretos para desenvolver tais práticas com intencionalidade pedagógica, de forma sistemática e crítica (Dalvi, 2013). Esse paradoxo evidencia um

descompasso entre a dimensão subjetiva da formação marcada pela afetividade provindas das experiências de leitura e escrita ao longo da vida e as condições objetivas da escola, que muitas vezes dificultam a realização de uma prática educativa alinhada aos pressupostos da DHC.

Tal contradição não é meramente individual ou casual, mas sim, a expressão de um movimento dialético entre as condições objetivas de trabalho docente e a consciência pedagógica desenvolvida pelos sujeitos. Conforme aponta Saviani (2018a), o movimento da prática educativa parte da realidade concreta, passa pela reflexão teórica e retorna à prática transformada. No entanto, essa transformação só ocorre quando se reconhece que as contradições entre o que se deseja ensinar e o que efetivamente se consegue realizar são motores do desenvolvimento do trabalho educativo, e não entraves intransponíveis.

Por conseguinte, o trabalho com a leitura e escrita deve contemplar não apenas os clássicos e os gêneros formais, mas também refletir sobre as linguagens juvenis, as abreviações, os símbolos e os registros presentes nas redes sociais, sem reducionismos, porém como ponto de partida para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. A tarefa do professor, portanto, é desafiante e exige a mobilização de saberes voltados às intervenções que respeitem a cultura dos alunos, sem abrir mão da função formadora da escola.

Nesse sentido, a dificuldade dos sujeitos da pesquisa, em promoverem práticas de leitura e escrita, reflete o tensionamento entre uma formação docente que valoriza a linguagem como mediação humana e um sistema educacional que, muitas vezes, subordina o ensino de língua à lógica da fragmentação, da técnica e da produtividade imediata, por meio de políticas públicas e documentos oficiais de caráter prescritivo do ensino por competências e habilidades contidas na BNCC, conforme (Dalvi, 2020; Geraldi, 2020).

Nos estudos de Geraldi (2020), o autor reforça essa crítica também às orientações ao ensino da leitura e da escrita preconizadas pela BNCC, ao afirmar que

o currículo da BNCC privilegia procedimentos mecânicos e a repetição de habilidades, o que limita a ação pedagógica intencional e crítica dos professores, reduzindo a leitura e a escrita a exercícios técnicos desconectados do contexto social e cultural dos estudantes (Geraldi, 2020, p. 45).

A colocação de Geraldi (2020) aponta que a BNCC apresenta um caráter excessivamente técnico e conteudista, focando mais em habilidades fragmentadas do que em uma abordagem crítica e integradora. Reforça que a ênfase nas competências pode levar a um ensino descontextualizado da leitura e da escrita, reduzindo a prática pedagógica a exercícios mecânicos, sem aprofundar a formação de leitores e escritores críticos e autônomos.

Além disso, a BNCC tende a privilegiar gêneros textuais e objetivos curriculares pré-definidos, o que pode limitar a flexibilidade e a criatividade do professor para trabalhar a linguagem de forma mais ampla e significativa, conforme preconizado pela DHC.

Por consequência, além das limitações concretas no chão da escola, como demonstrado nos discursos abordados, acrescenta-se o caráter orientador consubstanciado em competências e habilidades da BNCC, engessando a mobilização dos saberes dos professores, no contexto do ensino de leitura e escrita, em que se concretize na totalidade do ensino emancipador.

A articulação entre saberes específicos e saberes pedagógicos, mobilizados pelos professores de língua portuguesa, ao trabalhar a leitura e escrita requer, portanto, não apenas conhecimento técnico-linguístico, mas também domínio da lógica do ensino, sensibilidade para as condições socioculturais dos alunos e capacidade de planejamento didático orientado por finalidades formativas (Faria, 2022).

Portanto, ao mobilizar esses saberes de modo articulado, o professor torna-se mediador qualificado da experiência formativa proporcionada pelas obras clássicas, possibilitando aos alunos a apropriação crítica da linguagem literária enquanto construção cultural historicamente produzida. Saberes esses que serão continuamente abordados nesta seção, no eixo temático posterior, que trata a respeito das concepções de língua/linguagem e o ensino de Língua Portuguesa pelos sujeitos da pesquisa.

### 5.3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Este eixo temático tem suas fundamentações nos discursos dos sujeitos da pesquisa, resultantes de quando instigados a manifestarem suas concepções de língua/linguagem e conseqüentemente o ensino de Língua Portuguesa proposto pela BNCC, objetivando analisar se neste último, por exemplo, os discursos concordam ou se contrapõem à abordagem do ensino de Língua Portuguesa da BNCC.

Logo, este eixo temático tem seu *corpus* estrutural na base de três categorias analíticas, sendo: I) o entendimento de língua/linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a prática pedagógica alinhada à BNCC; II) leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa; III) as avaliações externas e as determinações do que se deve ensinar, as quais serão abordadas posteriormente.

#### 5.3.1 O entendimento de língua/linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a prática pedagógica alinhada à BNCC

A presente categoria analítica tem como ponto de partida a seguinte pergunta dirigida aos sujeitos da pesquisa: *“Qual é a sua concepção de língua/linguagem e do ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC?”*. Os discursos evidenciaram, em sua maioria, uma compreensão da linguagem como prática social, construída historicamente nas relações humanas, marcada por variações regionais, sociais e culturais.

Os professores entrevistados demonstraram reconhecer que a língua não é fixa, nem uniforme. No entanto, ao mesmo tempo em que expressam adesão teórica à proposta de ensino da BNCC (2017), os discursos revelam tensões e contradições entre essa concepção e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas.

Tal descompasso sugere implicações substancialmente negativas na mobilização crítica dos saberes do professor e na articulação entre os fundamentos teóricos e as exigências concretas do cotidiano escolar, apontando, assim, para a necessidade de uma formação docente que supere a dicotomia entre teoria e prática, conforme propõe a DHC.

A linguagem para mim é toda interação que as pessoas têm na sociedade [...] o nosso país tem uma variedade, uma variação linguística muito forte. [...], nós temos as variações regionais; essa linguagem varia de acordo com a região, varia de acordo com o contexto social também, com a classe social, varia também dentro do contexto histórico [...] (Prof3. Entrevista. Abr, 2025).

A partir da análise do discurso da Prof3, na perspectiva da DHC, observa-se uma compreensão significativa do papel da linguagem como elemento estruturante da vida social. A Prof3 ao afirmar que “a linguagem varia de acordo com a região, com o contexto social e histórico”, explicita uma concepção dialógica de língua, em consonância com os estudos de Bakhtin (2006) e com a crítica desenvolvida por Geraldi (2006) às abordagens normativas e transmissivas da linguagem.

A fala da Prof3 revela, portanto, um entendimento da linguagem como prática social e histórica, construída na e pela prática enunciativo-discursiva, o que, na perspectiva da DHC, representa uma prática social de partida que pode ser mobilizada teoricamente e transformada pedagogicamente.

Contudo, à medida que os sujeitos da pesquisa indicam alinhamento da *práxis* às diretrizes da BNCC, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, emergem contradições entre a concepção teórica de linguagem – compreendida como fenômeno social, variável em sua dimensão enunciativo-discursiva – e a prática pedagógica efetiva, que frequentemente é atravessada por exigências normativas, fragmentadas e tecnicistas.

A DHC, ao propor o movimento dialético da prática à teoria e da teoria à prática transformada, permite compreender essas tensões não como falhas individuais, mas como expressões das condições objetivas do trabalho docente e das políticas curriculares vigentes.

A BNCC, embora faça menção ao ensino atrelado aos fenômenos sociais linguísticos, propõe em sua implementação um currículo centrado em competências e habilidades que, segundo Dalvi (2020) e Geraldi (2020), corre o risco de esvaziar a dimensão crítica e formativa do ensino da língua. Esse paradoxo se manifesta na prática docente quando professores, mesmo com uma visão crítica sobre a linguagem, são pressionados a cumprir metas e avaliações que reduzem o ensino a aspectos formais da norma culta, dissociados dos contextos reais de uso da linguagem.

Na fala da Prof3, observa-se a presença da teoria como elemento estruturante da consciência docente, ao reconhecer a variação linguística como expressão legítima de identidades sociais e históricas. No entanto, a efetivação dessa concepção em

práticas pedagógicas transformadoras depende da articulação com os saberes específicos e pedagógicos que, segundo Faria (2023) devem ser integrados de forma crítica e criativa no planejamento e na mediação didática.

Dessarte, a análise do discurso da Prof3 permite concluir, que há por parte do sujeito, uma consciência linguística crítica que reconhece a linguagem como fenômeno social e variável. Todavia, o espaço escolar e o currículo prescrito ainda impõem limites à concretização da mobilização de saberes do professor verdadeiramente transformadora, conforme preconiza a DHC.

Para que a concepção de linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo seja plenamente realizada no ensino de Língua Portuguesa, é necessário que a formação docente inicial e continuada ofereça fundamentação teórica sólida, que permita ao professor resistir às pressões tecnicistas e afirmar o ensino da língua como prática de humanização, crítica e emancipadora (Saviani, 2018b).

[...] Então, a linguagem para mim vem nessa perspectiva mesmo, que ela se dá, como o próprio Bakhtin coloca, por meio de uma interação verbal, que ela se materializa na língua, é carregada de discurso, carregada de sentido; uma perspectiva em que essa interação social acontece nas práticas sociais. [...]. Então, a linguagem é muito ampla, ela é discurso, é a própria língua, ela é gestos, é não ditos. Se a gente for pegar uma perspectiva de Michel Pêcheux, por exemplo, há linguagem e há mensagem até naquilo que não é dito [...] (Prof5. Entrevista. Abr, 2025).

A análise do discurso da Prof5 evidencia uma compreensão da linguagem como fenômeno dialógico, discursivo e ideológico, articulando os pressupostos teóricos de Bakhtin (2006) para defender uma concepção histórico-social de língua/linguagem. Ao reconhecer que a linguagem se realiza na interação social, por meio da materialização enunciativa-discursiva, a Prof5 demonstra um entendimento crítico do papel da linguagem na constituição do sujeito e das práticas sociais. Tal concepção é coerente com os fundamentos da DHC, que parte da realidade concreta neste caso, da linguagem enquanto prática social, para elaborar uma mediação teórica que oriente uma prática transformada.

Prof5 também cita Michel Pêcheux para endossar sua concepção de língua e linguagem: “ela é gestos, é não ditos. Se a gente for pegar uma perspectiva de Michel Pêcheux, por exemplo, há linguagem e há mensagem até naquilo que não é dito”. Nisso, Geraldi (2010) destaca que tanto Pêcheux quanto Bakhtin reconhecem que a linguagem não é neutra, mas está imersa em relações sociais e ideológicas. No

entanto, os dois autores abordam este fenômeno de maneiras diferentes. O primeiro orienta a análise da linguagem ao funcionamento ideológico do discurso, enquanto o segundo, focaliza o entrelaçamento das vozes sociais na produção linguística.

Com isso, Prof5 demonstra um arcabouço teórico de língua/linguagem rico, contudo, ao afirmar que sua concepção de ensino da Língua Portuguesa “vai de encontro com o que diz a BNCC”, revela uma contradição formativa que a DHC ajuda a elucidar. Isso, porque, embora a BNCC faça referência à linguagem como prática social, sua operacionalização no currículo ocorre por meio da fragmentação em habilidades técnicas e mensuráveis, descoladas das finalidades formativas mais amplas.

Nesse âmbito, como alerta Geraldi (2015), a BNCC esvazia o sentido crítico da linguagem ao reduzir o ensino a uma lógica de desempenho, apagando o caráter histórico, político e ideológico do discurso, o que é incompatível com a concepção de linguagem expressa pela Prof5 e com a perspectiva da DHC. Para a DHC, o ensino da língua não pode estar reduzido a treinamentos técnicos; ele deve estar inserido em um projeto de formação humana integral, comprometido com a superação das desigualdades e com a emancipação dos sujeitos.

O discurso da Prof5, ao valorizar uma concepção discursiva e ampla da linguagem, indica uma intencionalidade formativa que pode favorecer uma prática pedagógica crítica. Entretanto, a adesão acrítica à BNCC (sem mobilizar o saber crítico-contextual), sem considerar as contradições internas do documento, pode comprometer a potência transformadora desse discurso.

Por isso, a análise aponta para uma tensão entre a formação teórica do sujeito e os condicionantes institucionais que moldam a prática docente – tensão esta que, segundo a DHC, é constitutiva do trabalho pedagógico e deve ser enfrentada por meio de uma *práxis* orientada pela teoria e comprometida com a transformação da realidade.

[...] A linguagem é toda e qualquer forma de toda maneira que o ser humano tem para interagir com o outro, para se comunicar, seja falando, seja escrevendo; então qualquer meio que eu tenho para interagir com você, com o meu próximo [...]. Ela não é algo fixo, é movimento sempre [...] (Prof9. Entrevista. Abr, 2025).

Prof9 também apresenta uma concepção dinâmica e enunciativo-discursiva de linguagem, compreendida como “toda e qualquer forma de toda maneira que o ser

humano tem para interagir com o outro, para se comunicar, seja falando, seja escrevendo”, o que inclui não apenas a linguagem verbal (oral e escrita), mas também outras formas de expressão. Prof9 frisa também que a língua “Ela não é algo fixo, é movimento sempre”. Essa visão se articula diretamente com a perspectiva de Bakhtin (2006), que define a linguagem como um fenômeno social, marcado pela dialogicidade e pela constante movimentação de sentidos: “a língua é uma realidade multiforme e heterogênea, um campo de tensões entre diferentes vozes sociais” (Bakhtin, 2006, p. 278).

Ainda com foco nos discursos das Prof3, Prof5, Prof9 de pronto, acerca de suas concepções do ensino da Língua Portuguesa na BNCC, podemos observar o seguinte:

[...] O ensino da língua portuguesa hoje, o nosso ensino, o professor de língua portuguesa, ele tem como referência o currículo, a BNCC, que abrange os conteúdos que o professor tem que lecionar durante o ano [...] e o ensino da língua portuguesa na BNCC, acho que está mais assertivo com o que é a língua, de fato, porque ela varia, né? E a BNCC foca nessas variedades, nas tecnologias atuais, na diversidade dos textos; coloca a língua como interação, é isso [...] (Prof3. Entrevista. Abr, 2025).

A fala da Prof3 demonstra uma percepção positiva da proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, destacando a valorização da variação linguística, da diversidade textual e das tecnologias. Um outro ponto expressivo de Prof3 é a sinalização de que a “BNCC coloca a língua como interação”. O fato de a BNCC apresentar a linguagem como “interação social” tem contribuído para uma certa sensação de conforto e legitimidade teórica entre professores, especialmente os que reconhecem a influência de Bakhtin no ensino da Língua Portuguesa (Geraldi, 2015).

Essa aproximação aparente é percebida, por exemplo, no trabalho com os gêneros discursivos, que a Base adota como eixo central da organização dos conteúdos. Contudo, Geraldi (2015) alerta que esse uso da noção de linguagem como interação é muitas vezes esvaziado de seu caráter ideológico, histórico e dialógico, assumindo uma função funcionalista, voltada para a formação de sujeitos aptos a se comunicar nos diversos espaços sociais, principalmente no mercado de trabalho.

Depreende-se, pois, o que parece um avanço teórico, muitas vezes mascara um movimento de reestruturação curricular alinhado a demandas neoliberais, como também denuncia Ramos (2022), ao afirmar que as competências e habilidades na BNCC se apoiam em verbos de ação que reforçam uma lógica instrumental e

performática, pois o modo como a linguagem é tratada na BNCC tende a reforçar uma visão comunicativa, utilitarista e adaptativa, descolada da perspectiva crítica de formação humana integral.

Outro ponto que merece destaque na fala da Prof3 é “a BNCC, que abrange os conteúdos que o professor tem que lecionar durante o ano”. O uso do verbo “tem”, no sentido de “obrigação”, carrega consigo uma visão de submissão curricular da Base como instrumento prescritivo e autoritário, que delimita com rigidez o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, em que o docente é visto menos como sujeito ativo e mais como executor de um planejamento previamente definido por instâncias superiores, o que impacta negativamente na mobilização dos saberes do professor em uma perspectiva da DHC.

Por conseguinte, o discurso de Prof3 sugere contradição entre teoria e prática, ao fazer entender que sua mobilização de saberes segue a abordagem de ensino da BNCC. A aparente adesão à proposta curricular da BNCC parece não decorrer de convicção teórico-metodológica, mas sim de um movimento de acomodação forçada, motivado por “orientações aveludadas”, expressão que alude ao discurso institucional suavizado, porém que encobre uma lógica normativa e de controle do fazer docente. Decorre de uma contradição já existente, configurando-se na mobilização do saber didático-curricular imposto.

O discurso da Prof5 também direciona elementos que coadunam com o discurso da Prof3:

A minha concepção de ensino da Língua Portuguesa vai de encontro com o que diz a BNCC, né, uma perspectiva mais sociointeracionista mesmo, em que o ensino precisa ser constituído nessa via de mão dupla entre professor e aluno, que não adote exatamente o tradicional, na perspectiva de que a gente tem de ensino tradicional, mas uma perspectiva em que é possível extrair dessas teorias ou dessas tendências aquilo que cada uma tem de melhor para se aplicar no ensino efetivo de Língua Portuguesa.[...] (Prof5. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof5 delinea uma concepção sociointeracionista do ensino da Língua Portuguesa na BNCC. Nisso, os estudos de Geraldi (2011) evidenciam que o termo “sociointeracionismo” utilizado por Prof5 não cabe nos pressupostos da BNCC. Contudo, na educação, unir Bakhtin (enunciação e discurso) e Vygotsky (Psicologia Histórico-Cultural) muitas vezes se resume como um guarda-chuva teórico

representando a interação da linguagem e a aprendizagem mediada, haja vista que na BNCC (2017)

a área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem (oral, escrita e outras), considerando a construção de sentidos com o outro e a constituição do sujeito nas diferentes esferas da vida social (Brasil, 2017, p. 29).

Nesse âmbito é importante salientar que o sociointeracionismo não se funde com a abordagem enunciativo-discursiva da linguagem por Bakhtin (2006), muito menos com a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, porquanto em sua Psicologia, Vygotsky (2000, p.62) propõe que “A linguagem é a ferramenta mais importante, agindo decisivamente na estrutura do pensamento, e é fundamentalmente básica para a construção do conhecimento”. Para Bakhtin (2006) a linguagem é essencialmente dialógica e o sentido é sempre construído na relação entre enunciados e discursos.

Toda enunciação é um ato de interação, ela se define pela resposta ao outro, pela orientação para a resposta. A linguagem é fundamentalmente heterogênea, marcada pela coexistência de diferentes vozes e perspectivas-polifonia-. A voz do outro está sempre presente na nossa fala, e a responsividade é uma característica essencial da comunicação humana (Bakhtin, 2006, p. 278-279).

Isto posto, o foco não é no desenvolvimento cognitivo, como proposto na Psicologia Histórico-Cultural e sim, na enunciação e discurso e nos gêneros do discurso, com ênfase na heterogeneidade da linguagem, voz do outro, polifonia e responsividade. Assumimos aqui, junto com Duarte (2006), o entendimento de que é um equívoco situar a teoria de Vigotsky no âmbito das apropriações sociointeracionistas.

Para o autor, a Psicologia Histórico-Cultural, seguindo os caminhos do pensador soviético, deve ser investigada a partir da totalidade do método marxista-dialético, o qual abarca tanto as questões da história social humana quanto os aspectos relacionados à teoria do conhecimento. Desta feita, é imprescindível reconhecer que a dimensão histórica e social é indissociável da constituição da consciência e do desenvolvimento humano, e que a apropriação de saberes ocorre em um contexto mediado por contradições materiais e históricas.

Nesse contexto, Prof5 ao afirmar que sua concepção do ensino de Língua Portuguesa está atrelada ao proposto pela BNCC “A minha concepção de ensino da

Língua Portuguesa vai de encontro com o que diz a BNCC”, sugere uma contradição entre teoria e prática, tendo em vista que, Geraldi (2015) se contrapõe à concepção de linguagem presente na BNCC, ou seja, podemos colocar “ao modo como se está para o professor trabalhar a língua”.

A Base não dialoga com os pressupostos por Bakhtin (2006), porquanto possui caráter tecnicista, que fragmenta o ensino da linguagem em habilidades operacionais (como localizar informações ou identificar elementos coesivos), deixando de lado a dimensão sociocultural, crítica e política da linguagem, conforme crítica Geraldi (2015).

Em contextual ao explicitado, Geraldi (2015) continua suas críticas à BNCC, enfatizando que esta, propõe que alunos do 9º ano, por exemplo, saibam identificar efeitos de sentido em textos publicitários (EF69LP30). Frisa que, embora relevante, o problema é quando essa habilidade é ensinada isoladamente, descontextualizada das práticas sociais que envolvem a linguagem publicitária, tais como consumo, ideologia, manipulação, dentre outros.

Na DHC, em relação aos saberes essenciais do trabalho docente, abordada por Saviani (2016), endossada por Faria (2022), essa atividade só faria sentido se articulada a uma sequência didática intencional, em que os alunos fossem levados a compreender o papel da publicidade na sociedade capitalista; ler criticamente os textos publicitários; produzir respostas argumentativas ou paródias como contradiscurso, por exemplo.

O discurso da Prof9 revela também analogias em contradições entre teoria e prática e ainda expressa certa tensão entre sua perspectiva dialógica de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa orientado pela BNCC e sua prática pedagógica, ao recorrer ao ensino tradicional para certos conteúdos gramaticais.

[...] Sobre o ensino de Língua Portuguesa entendo...com base de que a linguagem, ela é toda e qualquer forma do ser humano se comunicar, como disse antes, né?, então...entendo que o ensino de Língua Portuguesa vai nesse sentido, claro. Eu por exemplo, trabalho muito com gêneros que mostram a língua variante, que tanto são cobrados nos referenciais, na BNCC [...] é o meu ritmo, mas ainda assim, acabo dando aula às vezes, de um modo mais tradicional, porque para ensinar algumas regras da gramática, não tem como, a gente acaba indo e voltando [...] até porque para mim, as variações são importantes sim, mas o aluno falar e escrever de acordo com a norma culta, é melhor ainda para ele, para se sair bem no mercado de trabalho, por exemplo (Prof9. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof9 demonstra a mobilização do saber específico relacionado ao domínio dos conhecimentos da área, como enfatizado por Geraldini (2015, p. 44), ao defender que "ensinar Língua Portuguesa é ensinar a linguagem como forma de interação e produção de sentidos".

Prof9 reconhece a importância das variações linguísticas, também reforça o ensino da norma padrão, por entender sua função social e simbólica, porém quando se reporta "[...] para se sair bem no mercado de trabalho", direciona a funcionalidade da língua culta ao "mercado de trabalho", manifestando contradição na mobilização de saberes do professor preconizados na DHC, conforme Saviani (2018a) em sua PHC, que critica com veemência o ensino voltado exclusivamente ao mercado de trabalho, característica frequente em currículos orientados por competências, como é o caso da BNCC.

Ramos (2006) esclarece que a BNCC, ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. A subordinação da educação ao processo de produção, à precarização do trabalho, à ofensiva do ideário neoliberal, estrutura-se também pela compreensão da educação a partir de uma lógica economicista, na qual a relação custo-benefício passa a ser o condicionante das políticas educacionais.

Saviani (2018a, p. 89) denuncia que o enfoque educacional orientado à empregabilidade transforma o professor em "auxiliar do aluno em suas aprendizagens" (no sentido tecnicista), deslocando o centro da educação para a eficiência e não para a formação crítica, configurando-se no resgate do "neoescolanovismo" voltado ao mercado de trabalho.

Essa compreensão da Prof9, referenciado por Saviani (2018a, p.89) como "gestão da qualidade total" impõe formatos organizacionais e pedagógicos que atendem não à transformação social, todavia à reprodutibilidade do sistema, configurando um modelo de ensino como instrumento de mercado, e não de emancipação intelectual.

Prof9 também menciona que trabalha com gêneros "que tanto são cobrados nos referenciais, na BNCC", revelando adesão parcial às orientações curriculares, mas também reconhecendo limites práticos, manifestando certa tensão entre essa perspectiva e sua prática pedagógica – na mobilização de saberes – ao recorrer ao ensino tradicional para certos conteúdos gramaticais: "[...] mas ainda assim, acabo

dando aula às vezes de um modo mais tradicional, porque para ensinar algumas regras da gramática, não tem como, a gente acaba indo e voltando”.

Isso dialoga com a crítica de Dalvi (2020), que aponta o tecnicismo da BNCC e a sua orientação funcionalista para o ensino da linguagem, voltada a formar sujeitos “apenas funcionalmente aptos”. Bem como vai de encontro à perspectiva de Ramos (2006) de que a noção de competência “situa-se no plano de convergência entre a Teoria Interacionista da formação do indivíduo e da Teoria Funcionalista da estrutura social” (Ramos, 2006, p. 291), de modo que a competência se torna uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea e um fator de consenso que assegura a manutenção do equilíbrio social, conforme padrões previsíveis.

Sob a ótica da DHC, essa fala da Prof<sup>9</sup> pode ser interpretada como um esforço de síntese entre o conteúdo científico (a norma culta e os gêneros discursivos) e a realidade vivida pelos alunos. O ensino da norma culta nessa abordagem, não deve se limitar à funcionalidade, entretanto à compreensão crítica das condições de produção da linguagem, segundo propõem Saviani (2016) e Faria (2023).

Em suma, na perspectiva da DHC, ensinar linguagem não é apenas treinar habilidades, porém promover a apropriação crítica de saberes historicamente construídos. As críticas de Dalvi (2020), Geraldi (2015), a respeito do ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC, se alinham a essa perspectiva, alertando que o ensino tecnicista, ao apagar o diálogo discursivo, fragiliza o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o mundo por meio da linguagem, impactando na mobilização dos saberes do professor, ao fidelizarem suas práticas pedagógicas à abordagem da BNCC, distanciando do ensino de língua/linguagem emancipador.

Tal distanciamento pode reverberar também no trabalho docente com a leitura e a interpretação de gêneros textuais, segundo os rebatimentos de Dalvi (2020), ao questionar o hibridismo eclético da BNCC, que mistura perspectivas sem coerência e não assume um projeto pedagógico claro e crítico, em sua abordagem sugerida para se trabalhar os gêneros textuais. É o que veremos na categoria seguinte.

### 5.3.2 Leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa

Esta categoria *analítica* tem origem na seguinte pergunta norteadora dirigida aos sujeitos da pesquisa: “O que norteia o planejamento da sua prática pedagógica no contexto do ensino da Língua Portuguesa? E em que se baseia?” A partir das respostas obtidas, tornou-se possível identificar sentidos recorrentes sobre o fazer docente no ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à escolha e fundamentação dos procedimentos metodológicos.

De modo geral, os discursos convergiram para a centralidade da leitura e da interpretação de gêneros textuais como eixos estruturantes do planejamento e do desenvolvimento das aulas. Tais práticas foram apontadas como ponto de partida e de chegada na condução do trabalho pedagógico, revelando um entendimento da linguagem como prática social.

Os discursos manifestaram um esforço de mediação entre os conteúdos da disciplina e as vivências dos alunos, embora ainda permeados por tensões entre teoria e prática. Para análise crítica desses discursos foram tomados como base os fundamentos da DHC, buscando compreender em que medida os procedimentos metodológicos adotados pelos professores expressam a mobilização de saberes docentes reprodutores ou formativos, e como se articulam (ou não) aos princípios da formação humana integral.

A seguir, são analisados 3 (três) discursos representativos da maioria dos sujeitos, tanto pela densidade de elaboração quanto pela clareza na exposição de suas práticas e fundamentos.

[...] Gosto de trabalhar a leitura e interpretação de diversos gêneros textuais; eles vão fazendo aquela leitura compartilhada; se tiver palavra que eles não entendam o significado, vou vendo com eles, vamos contextualizar aqui essa palavra [...], nunca dou nada de graça, eu procuro até alguém na sala para achar a resposta, e sempre trabalhando assim, visando o protagonismo do aluno [...]. E para isso, eu tenho como base os gêneros, as dicas de textos passados pela BNCC, embora às vezes eu não concorde com alguns, porque nem tudo “bate” com a série/ano que estou lecionando, acho complexo demais para turmas e vou adaptando como posso [...] (Prof2. Entrevista. Abr, 2025).

A fala da Prof2 expressa uma prática pedagógica centrada no trabalho com a leitura e interpretação de gêneros textuais, conforme orientações da BNCC, porém,

tensiona essas orientações a partir de sua experiência concreta em sala de aula. Ao afirmar “eu tenho como base os gêneros, as dicas de textos passadas pela BNCC, embora às vezes eu não concorde com alguns, porque nem tudo ‘bate’ com a série/ano que estou lecionando”, Prof2 evidencia que reconhece os gêneros discursivos como diretriz de ensino, mas também manifesta inquietações quanto ao seu desenvolvimento das orientações curriculares na *práxis*.

Tal postura (saber atitudinal) indica uma forma de resistência pedagógica, de um saber crítico-contextual, em que a professora, ainda que de modo velado, diante de um currículo que apresenta contradições entre o que é prescrito e as concretas condições de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sinteticamente, a prática da Prof2 sugere uma mobilização do saber didático-curricular aos moldes da BNCC, ao aderir os gêneros textuais e organizar atividades prescritas. Entretanto, ao fazer adaptações de acordo como pode “acho complexo demais para turmas e vou adaptando como posso [...]”, não significando ser, uma ação em sua totalidade, pois utiliza o termo “como posso”, revela ainda assim, um saber pedagógico mais sensível às necessidades dos estudantes.

Sobretudo, ao valorizar o envolvimento, a construção coletiva do significado e a mediação docente (saber crítico-contextual), na compreensão das condições em que o processo educativo ocorre. Isso se alinha à concepção de professor como “cientista da prática” (Faria, 2021), que não apenas desenvolve conteúdos, mas os adapta com consciência crítica às condições reais da escola.

A respeito do trabalho com a leitura, Dalvi (2018), ao abordar sobre formação de leitores e educação literária, ressalta uma lacuna presente na BNCC, apontando que, mesmo que o campo artístico/literário seja contemplado nos documentos, ainda há uma distância entre o diálogo teórico-prático presente nestes e o silêncio referente à educação literária. A autora rebate a BNCC firmemente.

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha... mesmo que o nome nos engane e fale em escolha, e em multiplicidade (Dalvi, 2018, n.p.).

Essa crítica expõe as limitações de instrumentos avaliativos baseados na objetividade técnica, incompatíveis com os processos subjetivos, criativos e críticos mobilizados pela leitura literária. Em vez de formar leitores críticos, tal modelo tende

a formar sujeitos adaptáveis a padrões, anulando o papel formativo, político e emancipador da literatura no espaço escolar.

Tal crítica dialoga estreitamente com a perspectiva da DHC, conforme endossado por (Saviani, 2018a; Faria, 2022), na defesa de que o ensino de linguagem não se esgote na decodificação de gêneros, no entanto se sustente em mediações que formem sujeitos críticos, capazes de entender e transformar a realidade por meio da linguagem

Um termo utilizado por Prof2 que merece destaque nesta análise é “protagonismo”, quando coloca “[...] nunca dou nada de graça, eu procuro até alguém na sala para achar a resposta, e sempre trabalhando assim, visando o protagonismo do aluno [...]”. O uso deste termo se intensificou após a promulgação da BNCC (2018), especialmente no contexto do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2018). A BNCC passou, então, a enfatizar competências e habilidades com foco no “aluno como protagonista do próprio aprendizado”, alinhando-se a uma perspectiva de formação mais voltada ao desenvolvimento de “competências socioemocionais” e à lógica do mercado. (Saviani, 2018b).

Logo, ainda que, bem-intencionado na mobilização dos saberes da Prof2, precisa ser problematizado, haja vista que Saviani (2018a) critica veemente esse tipo de formulação quando ocorre o deslocamento à responsabilidade da mediação do professor, contribuindo para a culpabilização do aluno pelo próprio fracasso. Nesse sentido, o protagonismo, sem um ensino sistematizado e orientado, pode perder seu caráter emancipador.

De igual modo, Prof4 também utiliza o termo “protagonismo” ao se referir à sua prática pedagógica, buscando que seus alunos alcancem a autonomia na leitura e na escrita, ao trabalhar os gêneros textuais.

Sempre começo minhas aulas com leitura e interpretação de textos, com os textos trabalho a parte gramatical de maneira contextualizada. [...] até chegar na parte da produção textual [...] o aluno vai ler; ele tem que escrever, explicar aquele conhecimento dele, por meio da leitura [...] Procuro sempre ter como referência os gêneros textuais da BNCC, afinal, ela é a “Bíblia” da educação ( ) [...]. Confesso que nem todos os textos se enquadram na realidade, digamos...linguística mesmo e de uso nosso [...] mas, acabo trabalhando, mesmo que às vezes não dê para adaptar para o cotidiano deles, sabe...mas, penso em dar esse novo gênero para eles, para que pesquisem, para que aprendam “o novo”, para que sejam protagonistas mesmo, sabe [...] (Prof4. Entrevista. Abr, 2025).

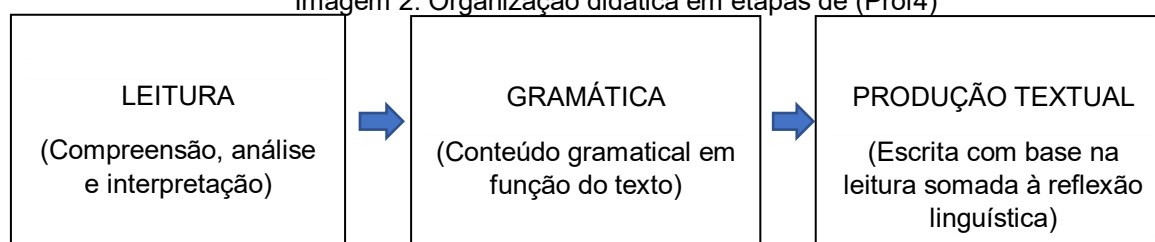
Diante o uso do termo “protagonismo” por alguns sujeitos da pesquisa, é importante ressaltar que, durante a entrevista foram instigados a responderem o que, para eles, no contexto do ensino da Língua Portuguesa, vem a ser um aluno protagonista, porquanto o caráter semiestruturado de ser da entrevista permite essas aberturas. Os entendimentos convergiram para àquele estudante que aprende a utilizar a língua nas diversas situações da vida, que consegue ler e interpretar diferentes gêneros textuais. Àquele que entende quando e como deve utilizar as variedades linguísticas.

Tal concepção de protagonismo associa-se à ideia de um sujeito linguisticamente competente, capaz de se posicionar e atuar socialmente por meio da linguagem. Porém, essa visão também pode refletir a assimilação da lógica da BNCC, que valoriza a capacidade funcional e adaptativa do aluno, em detrimento de uma formação crítica, como já alertam Ramos (2022), Geraldi (2015), Orso (2020). Assim, o termo “protagonismo”, tal como emergiu nas falas dos sujeitos da pesquisa, parece vinculado à eficiência comunicativa e ao desempenho social, sem necessariamente abarcar uma perspectiva transformadora ou política da linguagem.

Nesse contexto, o ensino voltado para um “aluno protagonista”, explicitando o entendimento de autonomia de práticas linguísticas tão enfatizado na composição da BNCC, diverge do ensino emancipador da DHC, inspirada na PHC de Saviani (2008), a que preza por um sujeito consciente e ativo de sua realidade, capaz de compreender criticamente o mundo e intervir para transformá-lo, ao contrário do aluno “protagonista” propagado pela BNCC, que forma um sujeito passivo, adaptativo e funcionalista, conformado com a sua realidade.

O discurso da Prof4 revela múltiplos aspectos relevantes para ser analisado à luz da DHC, tendo em vista sua organização didático-curricular ao trabalhar os gêneros textuais, conforme ilustrada no esquema abaixo:

Imagem 2: Organização didática em etapas de (Prof4)



Fonte: Discurso de (Prof4).

Prof4 adota uma prática bastante difundida, organizando o ensino da língua em etapas sucessivas. Isso pode ser compreendido, segundo Geraldi (2006), como uma prática normativa ou expressiva, a depender de como a gramática é contextualizada e de como a produção textual é trabalhada: como exercício de regras ou como construção de sentidos. "A gramática que se ensina deve estar a serviço da leitura e da escrita, e não o contrário" (Geraldi, 2006, p. 140). Implica que, o professor, ao organizar o ensino em uma sequência rígida e muitas vezes baseada em exigências curriculares da BNCC, acaba, por vezes, reproduzindo práticas tradicionais em que a gramática volta a ocupar um lugar central, ainda que não desejado.

Prof4 enfatiza também que trabalha gêneros textuais (saber didático-curricular) pressupostos pela BNCC e até usa a metáfora "Bíblia" para defini-la como uma obrigatoriedade, revelando ao mesmo tempo uma crítica, todavia, não a sustenta, ao fazer adesão aos pressupostos desta "Bíblia", ainda que nem sempre os textos dialoguem com a realidade dos estudante e acrescenta "mas, penso em dar esse novo gênero para eles, para que pesquisem, para que aprendam "o novo", para que sejam protagonistas mesmo, sabe [...]".

O discurso frisado acima, demonstra um esforço docente de Prof4 em conciliar as prescrições da BNCC com o contexto linguístico concreto dos alunos, acreditando que o "novo" promoverá o protagonismo discente. No entanto, essa concepção de protagonismo como apropriação de conteúdos externos, descolados da vivência dos alunos, pode ser compreendida como uma versão funcionalista da noção de autonomia.

Para Ramos (2022, p. 74), a "BNCC promove um tipo de protagonismo que se alinha à lógica da pedagogia das competências, formando sujeitos adaptáveis ao mercado e não necessariamente críticos". De igual modo, Orso (2020) reforça que o protagonismo estudantil presente nos documentos da BNCC está ancorado numa perspectiva neoliberal, que entende o sujeito como empreendedor de si mesmo, responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso.

Saviani (2019, p. 91), na perspectiva da PHC se manifesta no conceito de que "o chamado 'protagonismo do aluno' se apoia em uma ideologia que mascara a ausência do papel do professor e do Estado, transferindo para o estudante a responsabilidade de se formar por si mesmo".

Na hora de fazer o planejamento, a gente tem que seguir todo o conteúdo que vem nos referenciais curriculares, nós temos aqui o referencial curricular do Acre, que é baseado na BNCC, mas, para isso, a gente tem que seguir fielmente o referencial, o plano de curso, né? Lá no plano de curso, todos os conteúdos devem ser trabalhados, e tem os conteúdos que são prioridades [...]. Todo bimestre tem um gênero textual que deve ser trabalhado, que a gente não pode deixar de enfatizar esse gênero [...]. E é isso, minhas aulas partem da leitura e interpretação de gêneros textuais e assim... vou contextualizando com as turmas a gramática dentro desses gêneros, principalmente os conhecimentos linguísticos sugeridos pelos referenciais, pois tudo é cobrado nas avaliações externas [...] (Prof7. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof7 explicita um dos efeitos mais contundentes da implementação da BNCC nos sistemas de ensino, sendo a restrição da autonomia docente, principalmente no trabalho com os gêneros textuais prescritos por planos de curso previamente estruturados, baseados em referenciais curriculares estaduais, no caso, o do Acre - CRUA, o qual Prof7 enfatiza que este é “baseado na BNCC”.

Acerca da prescrição de gêneros textuais pela BNCC, Orso (2020) questiona o seu caráter normativo e centralizador, que tende a priorizar construções padronizadas de linguagem e excluir expressões regionais culturais diversas, o que deixa evidente a invisibilidade de gêneros textuais genuinamente amazônicos, ocasionando o apagamento de manifestações linguístico-discursivas regionais.

Tal fato, acaba sendo lamentável para o alunado acreano, considerando sua inserção na região amazônica e o direito à valorização das práticas culturais e linguísticas locais, tendo em vista que, a diversidade cultural e linguística amazônica, marcada por influências indígenas, ribeirinhas, nordestinas e migrantes compõe um rico repertório que precisa ser reconhecido como legítimo no processo de ensino-aprendizagem.

Quando a Prof7 expressa “e tem os conteúdos que são prioridades [...]. Todo bimestre tem um gênero textual que deve ser trabalhado”, denuncia um caráter prescritivo e imposto ao docente sobre o que se deve ensinar (o saber específico) e como se deve trabalhar (saber didático-curricular). O saber pedagógico, nesse contexto, deixa de ser uma prática situada, reflexiva e formativa, conforme os pressupostos da DHC, passando a cumprir a função de operacionalizar metas, muitas vezes vinculadas a avaliações externas, como o SAEB e os indicadores do IDEB.

Ademais, quando frisa “a gente não pode deixar de enfatizar esse gênero”, demonstra um “engessamento” do saber crítico-contextual pressuposto na DHC. Na perspectiva da DHC, o ensino deve partir da realidade concreta dos sujeitos, todavia

não se submeter mecanicamente a ela e sim, transformá-la por meio da apropriação crítica do conhecimento sistematizado.

Um outro ponto a ser analisado no discurso da Prof<sup>7</sup>, na perspectiva da DHC, é o fato de desenvolver em suas aulas, principalmente os conhecimentos linguísticos sugeridos pelos referenciais, enfatizando que “tudo é cobrado nas avaliações externas”. Ao focar na cobrança externa e na adaptação ao exame, o professor é levado, muitas vezes, a priorizar conteúdos que não respondem às necessidades reais dos estudantes, mas apenas às exigências do sistema de avaliação, o que, segundo Ramos (2006), caracteriza a lógica neoliberal da competência, voltada à formação de sujeitos “produtivos”, e não críticos.

Portanto, depreende-se dos discursos dos sujeitos da pesquisa que, embora em suas práticas pedagógicas tentem mobilizar saberes com vistas à promoção do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, a adesão à orientação de ensino por gêneros e conhecimentos linguísticos prescritos pela BNCC, revelam os limites estruturais enfrentados pela docência, comprovando que, de fato, há um tensionamento permanente entre a experiência docente crítica e a imposição de políticas curriculares orientadas pela lógica da performatividade e do controle, como destacado por Orso (2020).

Com base nas imposições do sistema, por meio de documentos norteadores da educação, temos as avaliações externas (como o SAEB, Prova Brasil, Enem), havendo a imposição de conteúdos escolares (saber específico) e habilidades padronizadas ao ensino da Língua Portuguesa, muitas vezes subordinando o trabalho docente a critérios técnico-burocráticos de mensuração. Essas avaliações atuam como instrumentos de controle, afetando o planejamento curricular, o tempo didático e a própria concepção de linguagem, impactando assim, negativamente na mobilização de saberes do professor, conforme veremos na posterior categoria analítica.

### 5.3.3 As avaliações externas e as determinações do que se deve ensinar

Essa categoria analítica tem origem nas perguntas dirigidas aos sujeitos da pesquisa: *“Quais os critérios utilizados quanto aos conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa?”* e *“Para que ensina os conhecimentos linguísticos?”*

A partir dessas indagações, buscou-se compreender os fundamentos do planejamento docente no ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no que tange aos critérios utilizados para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e à finalidade atribuída a eles. Essa categoria articula-se com a questão norteadora *“Leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa”*, pois, conforme evidenciado nos discursos, a leitura, a interpretação e a produção de gêneros textuais constituem-se como os principais meios e fins do ensino da disciplina.

Os sujeitos da pesquisa apresentam, em sua maioria, que o planejamento das aulas tem sido fortemente pautado por exigências externas, especialmente pelas avaliações em larga escala e pelos descritores da BNCC, os quais operam como critérios hegemônicos para a escolha dos conhecimentos linguísticos.

Sumamente, a orientação por metas avaliativas e prescrições curriculares tende a configurar uma prática docente regulada por uma lógica funcionalista, que mais pressiona do que forma, e que impacta diretamente na mobilização dos saberes específicos e pedagógicos dos professores, como revelam os discursos analisados nesta categoria.

Os critérios, a gente tem o nosso referencial, nosso plano de curso baseado na BNCC já. Vem lá da Secretaria de Educação do Estado. Nós temos lá o documento que vai nos orientar para a seleção dos conteúdos. Primeiro eu faço a avaliação diagnóstica para ver como estão os alunos, depois seleciono os conteúdos de acordo com as dificuldades deles. Só que devem estar de acordo com os descritores, claro, a serem trabalhados nas aulas, dentro das avaliações externas. É meio que já selecionado. E as provas, inclusive as provas bimestrais, todas são em cima dos descritores e não de conteúdos que nós explicamos durante o ano. Mas, eu sempre procuro trazer uma aula em que o aluno participe bastante. A gente comentando, eles dando a opinião. Eu colocando também o meu posicionamento, porque eu acho que a aula fica melhor assim. Eles querem saber, né? Porque precisam se posicionar criticamente na sociedade em que vivem (Prof1. Entrevista. Abr, 2025).

A análise do discurso da Prof1 nos mostra uma prática pedagógica atravessada por contradições estruturais entre a intencionalidade formativa e a lógica de organização curricular imposta pelas políticas educacionais de responsabilização. Ao afirmar que “os critérios [...] vêm lá da Secretaria de Educação do Estado [...] devem estar de acordo com os descritores, claro, a serem trabalhados nas aulas, dentro das avaliações externas”, a sujeita da pesquisa aponta para a centralidade da BNCC e dos sistemas de avaliação externa como direcionadores do planejamento docente.

Nesse viés, Geraldi (2015), imbuído da concepção dialógica de linguagem bakhtiniana, alerta que os descritores da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa nos anos finais “fragmentam as práticas de linguagem em micro-habilidades isoladas, em vez de considerar o texto como unidade de sentido e a linguagem como processo enunciativo-discursivo e formador de sujeitos” (Geraldi, 2015, p. 16). Segundo Saviani (2018a), esse tipo de imposição curricular traduz-se naquilo que o autor denomina “pedagogia da exclusão”, pois subordina a prática educativa a metas performáticas, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.

Desse modo, ao invés de um processo que parte da prática social, se apropria teoricamente do conhecimento científico e retorna à prática transformada, como propõe o movimento pedagógico defendido na DHC, o ensino descrito pela Prof1 parece seguir uma lógica de retroalimentação tecnicista, em que o conteúdo é selecionado para “treinar” o aluno a “performar” nas avaliações.

Entretanto, a Prof1 também declara buscar uma prática dialogada “sempre procuro trazer uma aula em que o aluno participe bastante. [...] eles dando a opinião. Porque precisam se posicionar criticamente na sociedade em que vivem”. Essa tentativa de incorporação da escuta ativa e da produção de sentidos aponta para a mobilização de saberes pedagógicos que tensionam, de forma incipiente, a estrutura normativa imposta pelo currículo oficial.

Contudo, na perspectiva da DHC, essa mobilização de saber docente ainda não se configura como uma superação dialética da contradição entre teoria e prática, todavia como um momento parcial de consciência pedagógica que carece de fundamentação teórica mais robusta para reconfigurar criticamente o trabalho docente.

Ademais, a referência a uma “avaliação diagnóstica” como base para a seleção de conteúdos indica o esforço do professor em reconhecer a realidade concreta de seus alunos, um princípio caro à DHC, mas esse diagnóstico é imediatamente

subordinado à lógica dos descritores e das avaliações externas, como a próprio afirma “é meio que já selecionado”.

Portanto, à luz da DHC, as dicotomias entre teoria e prática, formação e atuação docente, o discurso da Prof1 mostra-se representativo de uma formação inicial e, principalmente de continuada, que não garantem a mediação efetiva entre o conhecimento teórico (científico, filosófico, pedagógico) e a prática pedagógica real. A formação docente aqui evidenciada é fragmentada, marcada por prescrições curriculares externas e por uma fragilidade no domínio dos fundamentos teóricos capazes de sustentar práticas transformadoras.

A DHC propõe justamente essa mediação crítica, consciente e intencional do conteúdo escolar (saber específico), a partir de uma leitura do mundo e não apenas de palavras (Faria, 2023), visando a formação de sujeitos históricos capazes de intervir em sua realidade.

Em suma, o discurso da Prof1 denuncia o cerceamento da autonomia docente e a colonização do planejamento pedagógico pelas avaliações externas e pela BNCC, explicitando a urgência de uma formação que integre teoria e prática de forma dialética, conforme defendido por Saviani (2018b).

A superação da pedagogia da adaptação exige a reorganização do trabalho educativo com base em finalidades formativas claras, fundamentadas no conhecimento sistematizado e voltadas à transformação da realidade, e não apenas à sua reprodução funcional.

Em movimento contínuo aos discursos dos sujeitos da pesquisa, temos o da Prof5 que, de modo firme, num estilo “Não adianta tapar o sol com a peneira”, contextualiza sua opinião sincera, a respeito de como o trabalho docente – na mobilização dos saberes do professor – no contexto do ensino de Língua Portuguesa acaba sendo concretizado, de fato.

[...] Eu vou falar aqui da realidade do Acre [...], nós temos um currículo de referência com base na BNCC, em que o professor planeja a partir dele. Então, quando eu vou selecionar os conteúdos, eu não tenho liberdade para selecionar outros conteúdos, porque esses conteúdos já estão pré-estabelecidos, tá? Então, não adianta a gente vir aqui com um discurso que desconstrói a realidade. A realidade das escolas públicas do Acre hoje é essa [...]. A partir dessa seleção, nós iniciamos o ano letivo fazendo uma avaliação diagnóstica para saber as habilidades que esses alunos têm bem desenvolvidas e o que não têm. Ao longo dos semestres e dos trimestres, nós vamos elencando elementos para desenvolver essas habilidades, com foco nas avaliações externas [...]. Hoje, a maior preocupação das redes estaduais é preparar os alunos da escola pública para as avaliações externas, para o

Enem, para entrar em uma faculdade. Eu acho que esse é o norte de como as redes de ensino têm suas burocracias e de como o nosso trabalho acaba sendo, de fato [...] (Prof5. Entrevista. Abr, 2025).

O discurso da Prof5 enfatiza de forma contundente a tensão existente entre a formação teórica crítica e a prática pedagógica condicionada por imposições institucionais. Ao afirmar que “não adianta a gente vir aqui com um discurso que desconstrói a realidade”, Prof5 revela a percepção aguda de que o trabalho docente está submetido a determinações curriculares externas e a uma lógica avaliativa que restringe o exercício pleno da autonomia pedagógica.

Tal como expõe Saviani (2018a), a ação educativa verdadeiramente formadora não pode ser reduzida à reprodução dos conteúdos (‘conhecimentos linguísticos’, no caso mais específico no ensino da língua) impostos ou à preparação para exames, porém deve articular a prática social com o conhecimento teórico sistematizado, culminando numa prática transformada e crítica da realidade.

No entanto, no discurso da Prof5, o planejamento das aulas é guiado por um currículo prescritivo, herdado da BNCC e pelos descritores das avaliações externas, que operam como instrumentos de controle e padronização, anulando o espaço da reflexão crítica e da mediação pedagógica intencional.

Ao destacar que “não tenho liberdade para selecionar outros conteúdos, porque esses conteúdos já estão pré-estabelecidos”, Prof5 aponta para a descaracterização do professor como intelectual da prática e sua conversão em executor de diretrizes externas, conforme endossado por Saviani (2018a).

A função social da escola, na perspectiva histórico-crítica, é formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade para transformá-la. Contudo, essa finalidade é frustrada quando o ensino se submete a uma lógica tecnicista, como a apontada no discurso da sujeita da pesquisa, segundo o qual “a maior preocupação das redes estaduais é preparar os alunos [...] para o Enem”.

Essa orientação traduz o que Saviani (2008) chama de “pedagogia da adaptação”, ou seja, uma prática que prepara os estudantes para se ajustarem às exigências do mercado e dos exames, e não para atuarem criticamente no mundo social. A inversão da finalidade educativa compromete não apenas o papel social da escola, mas também a formação docente, que deixa de ser entendida como um processo contínuo e fundamentado teoricamente para se converter em treinamento instrumental voltado ao cumprimento de metas.

O uso da avaliação diagnóstica, por exemplo, longe de ser um instrumento de mediação pedagógica, aparece no discurso como um meio para alinhar os conteúdos às exigências das avaliações externas. Na perspectiva da DHC, o ensino deve ter intencionalidade teórico-crítica e não ser guiado por demandas administrativas ou de desempenho. Desta feita, a crítica implícita da Prof5 à “burocracia das redes de ensino” reforça a ideia de que a escola está perdendo sua função social emancipadora e se tornando um espaço de conformação a padrões.

Por fim, o discurso da Prof5 evidencia com clareza a contradição entre teoria e prática, formação e trabalho docente. Apesar de reconhecer os limites impostos pelas políticas educacionais, o professor mobiliza seus saberes de forma reativa e adaptativa, restringido por uma lógica que subordina o trabalho pedagógico à produtividade e à avaliação.

A contradição supramencionada, longe de ser uma falha pessoal ou individual, é estrutural, e só pode ser superada por meio de uma formação teórica sólida e crítica, que permita ao professor compreender sua prática como mediação e transformação, e não apenas como execução de tarefas prescritas. Como defende Saviani (2016), a superação dessa condição exige um resgate do papel do conhecimento teórico na formação docente, recolocando a prática pedagógica como prática social intencional, mediada pela ciência e orientada à emancipação humana.

O discurso do (Prof8) coaduna com os discursos anteriores, a respeito das avaliações externas como determinadoras do ensino de Língua Portuguesa. Seu discurso apresenta-se carregado da subjetividade deste sujeito da pesquisa, no qual menciona as repetições das cobranças durante o ano, no trabalho com foco em índices e metas.

A minha prioridade, melhor dizer, sempre é leitura e produção textual. Porque tudo parte daí, certo? E os conteúdos, o que posso dizer, eles já veem predestinados nos documentos oficiais [...], na BNCC, é, isso! O professor é cobrado a trabalhar os conteúdos de acordo com descritores. É o ano letivo todo ouvindo esse termo ( ). Todos os anos sempre ouvindo sobre as avaliações externas, sobre fazer avaliações diagnósticas com base nelas. [...], sobre preparar os alunos para o ENEM, principalmente para quem trabalha com os 9º anos, com ensino médio, focando na redação. Confesso que essas cobranças já me abalaram emocionalmente, porque se o aluno se saí bem nas avaliações, o professor é bom, “está aprovado”, se for o contrário, então, você não é visto como um bom professor. Não é à toa que quando é ano de IDEB, cada escola já tem os seus professores escolhidos, ou seja, aqueles que têm perfil para isso. Mas assim, sempre procuro aplicar os conteúdos para que os alunos usem na vida mesmo. Seja para faculdade, para conseguir um trabalho (Prof8. Entrevista. Abr, 2025).

A partir do discurso do Prof8, a análise à luz da DHC revela tensões entre a intencionalidade formativa do docente e a lógica prescritiva que orienta o planejamento e a prática pedagógica. Ao afirmar que sua prioridade é a “leitura e produção textual”, o professor reconhece a centralidade da linguagem no processo educativo, aproximando-se do princípio da DHC de que o ensino deve partir da realidade concreta e das práticas sociais dos alunos. Essa perspectiva também dialoga com Bakhtin (2006), para quem os gêneros do discurso constituem formas concretas de uso da linguagem em situações reais, impregnadas de vozes sociais, ideologias e intencionalidades.

Essa intencionalidade indica uma tentativa de ancorar a prática pedagógica em um conteúdo significativo e totalizante, em oposição à fragmentação proposta pelos descritores da BNCC, o que remete ao que Saviani (2018b) na PHC menciona de “movimento pedagógico ascendente”, partindo da prática social ao saber sistematizado, culminando numa prática social transformada.

Entretanto, a autonomia docente manifestada nessa escolha inicial é, logo em seguida, tensionada pelas exigências externas impostas pela estrutura educacional vigente. Ao afirmar que “os conteúdos já vêm predestinados nos documentos oficiais [...] o professor é cobrado a trabalhar os conteúdos de acordo com os descritores”, Prof8 expressa a limitação imposta por um currículo prescritivo, orientado por avaliações externas, que desconsidera as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A lógica mencionada se aproxima daquilo que Saviani (2018a) denuncia como uma pedagogia da adaptação, marcada pelo tecnicismo e pelo produtivismo, que reduz a função social da escola à preparação para o mercado de trabalho e à obtenção de resultados mensuráveis em avaliações padronizadas.

O sentimento de “cansaço” verbalizado pelo sujeito “é o ano letivo todo ouvindo esse termo (descriptor)”, revela o impacto subjetivo da lógica da performatividade sobre o fazer docente, sobre a imposição de como mobilizar os saberes do professor. Esse desgaste, resultante da constante cobrança por resultados e da obrigação de adequação aos exames externos, é sintoma de um esvaziamento da função crítico-formativa da educação.

O discurso do Prof8 expressa de forma contundente um sentimento de frustração diante das cobranças pelo trabalho pedagógico orientado pelas avaliações

externas. Ao afirmar “confesso que essas cobranças já me abalaram emocionalmente”, o docente denuncia o adoecimento profissional decorrente da pressão por desempenho, pela exigência de resultados e pela responsabilização individual do professor pelas notas dos alunos.

Tal cenário, como observa Ramos (2022), constitui um fenômeno crescente nas redes públicas de ensino, as quais vêm sendo convertidas em espaços de aferição de desempenho, em detrimento de sua função essencial de formação crítica e emancipadora.

Prof8 enfatiza também a causa dessa frustração “porque se o aluno se saí bem nas avaliações, o professor é bom, “está aprovado”, se for o contrário, então, você não é visto como um bom professor”, revelando com força a precarização do trabalho docente nas escolas públicas, especialmente diante da lógica de controle instaurada pelas avaliações externas como o IDEB.

A associação entre o desempenho dos alunos e a qualidade do professor, expressa por Prof8 denuncia uma concepção meritocrática e produtivista que desconsidera as múltiplas determinações sociais que atravessam o processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Ramos (2022), esse modelo desumaniza o trabalho do educador, reduzindo-o a um executor de metas.

A prática institucional de selecionar professores com “perfil para o IDEB”, como revela Prof8 “Não é à toa que quando é ano de IDEB, cada escola já tem os seus professores escolhidos, ou seja, aqueles que têm perfil para isso”, reforça a lógica empresarial da gestão da escola, criticada por Orso (2020), ao transformar a educação em espaço de controle e desempenho.

Nesse cenário, a função emancipadora da escola, defendida pela PHC (Saviani, 2018a), é substituída por uma lógica de adestramento, com efeitos profundos sobre a identidade e a saúde emocional do professor.

Embora Prof8 no final de seu discurso, procure justificar o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos com base em finalidades práticas “para que os alunos usem na vida mesmo. Seja para faculdade, para conseguir um trabalho”, essa prática acaba, ainda que involuntariamente, por reafirmar o ensino funcionalista e utilitarista criticado por Saviani (2018a), em que o conhecimento se reduz a um capital simbólico para inserção mercadológica, e não a uma mediação para compreensão e transformação do mundo.

A contradição se acentua quando observamos que, na fala do Prof8, os conteúdos (conhecimentos linguísticos) e objetivos do ensino não são resultados de uma mediação entre teoria e prática, mas uma resposta às demandas externas. Em vez de planejar a partir de uma análise crítica da realidade concreta dos estudantes, do seu contexto cultural e das exigências históricas da formação humana, o professor é induzido a seguir o que já está “pré-definido”, numa lógica de antecipação e controle, incompatível com a dialética formativa proposta pela DHC.

A lógica mencionada se reflete também no modo como os descritores curriculares são tratados como imperativos, pois organizam e ditam o planejamento, os materiais didáticos e os instrumentos avaliativos, funcionando, segundo Saviani (2018a), como uma espécie de “régua curricular” que mede o ensino pela sua capacidade de produzir resultados quantificáveis e não pela sua qualidade formativa.

Em síntese, o discurso do Prof8 revela um professor situado num campo de forças conflituosas entre a DHC (da qual se aproxima ao afirmar o valor da leitura e da produção de texto como centrais) e a pedagogia da eficácia (na qual se vê imerso pela pressão dos descritores, das avaliações externas e da lógica performativa da BNCC).

A prática educativa descrita encontra-se, portanto, em um estágio de tensão entre a reprodução e a transformação. Para a DHC, esse quadro exige que a formação inicial e continuada dos professores seja profundamente comprometida com o domínio teórico-crítico e com a apropriação consciente dos fundamentos da educação como prática social transformadora.

Somente por meio dessa mediação teórica, a prática poderá deixar de ser reprodutiva e se constituir em ato político e pedagógico intencional, como propõe Saviani (2018b) no método de ensino da DHC, ancorada nos pressupostos materialistas-dialéticos do ser social de Marx (2007).

Em suma, o resultado da análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa nesta categoria analítica, na perspectivada DHC, no método dialético do ser social de Marx (1990), evidencia que os saberes dos professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental são fortemente influenciados por uma lógica curricular prescritiva e performativa, que compromete a intencionalidade formativa do trabalho docente.

Os professores, embora conscientes da importância de práticas de leitura e escrita com sentido social, e conscientes de uma concepção dialógica de linguagem

bakhtiniana, que carrega sempre uma carga ideológica, ligada às condições históricas e sociais de quem fala e de quem ouve, sempre em movimento, encontram-se submetidos às demandas das avaliações externas e da BNCC, que impõem descritores e competências descontextualizados.

Sumamente, a DHC nos convida a pensar em uma reconfiguração dessa prática, por meio da centralidade da teoria, da mediação crítica e da apropriação dos saberes científicos e culturais como condição para a superação das dicotomias entre teoria e prática, formação e atuação docente. Assim, só será possível romper com o ensino reprodutivista e instaurar uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos como referencial macro-teórico a concepção materialista histórico-dialética de homem, de sociedade, de conhecimento e inspiração na educação. Assim, o arcabouço teórico-metodológico imbuído de estudiosos contra-hegemônicos na educação e no ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, nos possibilitou analisar os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, na perspectiva da Didática Histórico-Crítica.

A leitura sob uma ótica de pesquisadora, acerca dos saberes essenciais ao trabalho do professor na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, abordada por Saviani (2016) e Faria (2023), permitiu uma compreensão mais profunda da natureza intelectual, formativa e social da docência. Por meio dos estudos de teóricos contra-hegemônicos, herdeiros do MHD, é possível evidenciar que o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa não deve se reduzir à mera transmissão de conhecimentos linguísticos ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas.

Saviani (2016) destaca que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação saberes do “ser professor”, quais sejam: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, os quais envolvem intencionalidade pedagógica, mediação crítica entre o conhecimento sistematizado e os sujeitos aprendentes e compromisso com a formação omnilateral.

Essa leitura ofereceu subsídios teóricos fundamentais para analisar a prática docente para além de suas manifestações empíricas, resgatando sua dimensão política, ética e cultural. Desse modo, analisar os saberes dos professores de língua portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, possibilitou não apenas uma compreensão mais rigorosa da docência, mas também o fortalecimento de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

Propositando atender a finalidade social e acadêmica da pesquisa, apresentamos as conclusões provisórias e possíveis, alcançadas por esta investigação na contemporaneidade de nossa formação acadêmica e de desenvolvimento profissional, haja vista que, com base nos pressupostos gnosiológicos que a fundamentam, compreende-se que o conhecimento não é uma

realidade neutra ou acabada, todavia uma construção histórica e social, mediada pelas relações humanas e pelas contradições da realidade concreta.

Na compreensão dialética da sociedade, o ser humano constitui-se na e pela prática social, por meio da interação com os outros e com o mundo objetivo. Nesse processo, marcado por contradições históricas, a linguagem é fruto da mediação entre o pensamento e a realidade, entre o eu e o outro. Desta feita, a linguagem é, por excelência, um fenômeno social, constituído no diálogo – o que implica reconhecer que o sujeito se forma na interlocução, no embate entre vozes e discursos.

A partir dessas mediações emergem a necessidade de educar-se e, historicamente, tem-se a criação da escola, o trabalho do professor, a formação docente, as políticas educacionais, os documentos orientadores e prescritivos da *práxis* educativa. No entanto, tais instituições não se dão em um vácuo neutro, porém estão inseridas em uma sociedade de classes marcada por desigualdades estruturais, o que gera tensões permanentes entre os fins humanizantes da educação e as condições concretas de sua realização.

Esse foi o sentido desta pesquisa, porquanto buscarmos respostas para o problema com o qual nos defrontamos tanto como sujeito político na vida social em geral quanto como pedagoga e professora de Língua Portuguesa, em face dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa num contexto fortemente atravessado pela existência de documentos oficiais, tanto orientadores quanto prescritivos, que indicam o que ensinar e como ensinar.

Diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (documento rebatido por fundamentos teóricos contra-hegemônicos nesta pesquisa), os currículos estaduais e municipais (tendo composição convergente e concordante com o que preconiza a BNCC), bem como avaliações externas em larga escala, impõem conteúdos, competências e metodologias que muitas vezes condicionam o trabalho pedagógico – a mobilização dos saberes docentes – a padrões uniformizados.

Desse modo, esta pesquisa teve como questão-problema: Quais as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para um ensino emancipador? Subordinadas a esta pergunta, temos, simultaneamente, as questões norteadoras: a) Em que medida a articulação entre Bakhtin e a Didática Histórico-Crítica possibilita uma prática pedagógica voltada para a formação humana integral?; b) De que forma a BNCC se apropria da teoria bakhtiniana de linguagem?; c) Quais são as percepções dos

professores sobre os saberes essenciais ao trabalho docente?; d) Quais são as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para uma formação integral dos estudantes?

Para encontrar respostas fundamentadas às questões norteadoras, traçamos caminhos introdutórios – ponto de partida – sendo estes, os objetivos específicos, tais quais: a) Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa com ênfase na concepção de língua/linguagem bakhtiniana e na perspectiva da Didática Histórico-Crítica; b) Explicitar o conteúdo acrítico e neoliberal das apropriações da BNCC da teoria Bakhtiniana; c) Identificar nos discursos dos professores suas percepções sobre os saberes essenciais ao trabalho docente; d) Analisar nos discursos dos professores quais as implicações dos saberes mobilizados no ensino da Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, para um ensino emancipador.

Para alcançar as proposituras teórico-metodológicas, objetivos (geral e específicos), problemáticas (questões norteadoras) e subjetivo dialógico (discursos dos sujeitos), partimos para além das leituras e análise do material teórico, para o movimento de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Da entrevista semiestruturada composta por 3 (eixos) temáticos:

I) Percepções sobre saberes essenciais ao trabalho do professor; II) Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios; III) Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa, resultaram 7 (sete) categorias analíticas emergentes dos discursos dos sujeitos da pesquisa, fundamentadas no método dialético que parte da compreensão da realidade em seu movimento, baseado nas contradições e nas transformações que delas decorrem.

Vimos que na problematização/resposta à questão de investigação, os discursos dos sujeitos da pesquisa trouxeram contribuições ricas e diversas, pois tiveram as marcas da subjetividade de cada um. Cada professor, profundamente imbuído de suas experiências concretas na *práxis* educativa no ensino da Língua Portuguesa tanto aquelas oriundas da formação acadêmica, quanto da vivência cotidiana na prática pedagógica, revela na mobilização de seus saberes profissionais as marcas das contradições presentes na educação escolar, fortemente condicionada por políticas públicas e documentos oficiais que, em grande medida, reproduzem os interesses da classe dominante.

Do eixo temático *Percepções sobre saberes essenciais ao trabalho do professor*, emergiram 2 (duas) categorias analíticas, sendo: 1) A prática como dimensão desencadeadora da aprendizagem da docência e 2) Os saberes essenciais do professor no contexto do ensino da Língua Portuguesa na percepção dos sujeitos da pesquisa.

Respectivamente, os discursos dos professores evidenciaram não apenas as experiências formativas, mas também o modo como teoria, prática e realidade escolar difundem-se no cotidiano docente. Os discursos tiveram marcas expressivas de insatisfações por parte do percurso formativo acadêmico, colocando-o como insuficiente quanto ao preparo para o trabalho docente, como também a falta de acolhimento pela equipe pedagógica da própria escola.

Os discursos reforçam que o processo de formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades, principalmente quanto à prática, que não deve ser vista como mero estágio ou simples aplicação da teoria, mas como um espaço – momento – fundante de reflexão, produção de saberes e construção da identidade docente. Os sujeitos da pesquisa, em seus discursos, revelaram que compreendem “o ser professor” como um profissional que na *práxis* educativa mobiliza saberes.

Na percepção dos sujeitos da pesquisa ser professor é ter domínio dos conteúdos que vai ensinar (saberes específicos), é saber organizar os conteúdos, planejar (saber didático-curricular), é saber se posicionar criticamente (saber crítico-contextual), que deve saber contextualizar a linguagem, não a tratando como um código neutro, porém como uma forma de interação e produção de sentidos sociais e que, ser professor é saber ter postura ética, atitudes de respeito para com o alunado, sendo este último o evidenciado pelos sujeitos da pesquisa como ponto de partida e de chegada para um processo de ensino-aprendizagem significativo e crítico.

As percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os saberes do professor, na propositura expressada por eles, dialogam com os saberes essenciais do trabalho docente propostos na Didática Histórico-Crítica de Saviani (2016), porém quando instigados a responderem perguntas sobre como acontece, de fato, a mobilização desses saberes, os discursos evidenciaram contradições entre o que percebem e o que praticam. Embora, destaquem o saber atitudinal como sendo o essencial para promover um ensino de Língua Portuguesa de modo intencional crítico, espontaneamente, não descartam a articulação existente entre esses saberes. Isso

implica, que na ação pedagógica concreta, esses saberes se fundem, conforme preconizado por Saviani (2016) e endossado por Faria (2023).

Do eixo temático *Reflexões sobre ser professor de língua portuguesa e seus desafios*, os discursos dos sujeitos convergiram para as categorias analíticas, 1) A leitura e a escrita como elementos motivadores para a docência e a 2) A leitura e escrita como desafios da prática docente no ensino da Língua Portuguesa. Apontando assim, para uma tensão dialética, pois ao mesmo tempo em que os sujeitos da pesquisa veem a leitura e a escrita como motivações para a escolha da docência, também as reconhecem como desafios concretos de sua prática profissional, tensionados pelas dificuldades didáticas e estruturais da prática pedagógica, o que evidencia contradições na forma como mobilizam seus saberes.

É fato que, muitos professores ingressam no curso de Letras/Português e respectivas Literaturas movidos por relações afetivas com a leitura e a escrita, compreendendo a linguagem como espaço de construção de sentido e identidade. Entretanto, ao entrarem em contato com a realidade escolar, esses sujeitos se deparam com limitações estruturais, concepções pedagógicas restritivas e cobranças externas que afetam diretamente seu trabalho docente.

Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma prática de fruição e construção de sentidos e passa a ser tratada muitas vezes como instrumento de aferição de desempenho, o que comprova um esvaziamento do ensino de língua reduzido à mera decodificação ou ao atendimento a competências fragmentadas. Deste modo, a leitura na escola acaba sendo atravessada por conflitos entre sua função social emancipadora e sua instrumentalização.

No eixo temático *Concepções de língua/linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*, os discursos apontaram para uma tensão fundamental entre o reconhecimento teórico da linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a adesão, muitas vezes acrítica, às prescrições da BNCC, que tendem a operacionalizar o ensino da língua de forma fragmentada e funcionalista, configurando-se na categoria analítica 1) O entendimento de língua/linguagem como fenômeno social enunciativo-discursivo e a prática pedagógica alinhada à BNCC.

O entendimento, por parte dos sujeitos da pesquisa, de que a língua não é fixa, nem homogênea, e sim, construída historicamente nas relações sociais dialoga com a perspectiva de língua/linguagem preconizada por Bakhtin (2006), para quem o sentido é produzido na relação entre vozes sociais em conflito. No entanto, ao

expressarem suas práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da BNCC (2017) — especialmente no que se refere ao ensino por competências e habilidades —, os sujeitos revelam contradições entre a concepção teórica de linguagem e na mobilização de saberes na *práxis* educativa.

Ainda extraído do eixo temático em questão, temos como resultado dos discursos dos sujeitos a categoria 2) A leitura e interpretação de gêneros textuais como norteadores para o desenvolvimento das aulas da Língua Portuguesa. Esses procedimentos metodológicos dos gêneros textuais como norteadores do ensino são válidos, pois constituem formas historicamente situadas de uso da linguagem. Porém, inserir gêneros textuais não significa apenas diversificar os textos, mas sim compreender as práticas de linguagem como práticas sociais situadas, possibilitando que o aluno se aproprie criticamente da língua e de seus usos.

No caso supracitado, os discursos dos sujeitos da pesquisa apresentam contradições, quando sinalizam que, na maioria das vezes, têm como base os gêneros sugeridos pela BNCC, embora não concordem com todas as sugestões. Apesar da BNCC incluir gêneros literários, ela não orienta uma mediação crítica que situe esses diversos gêneros dentro de contextos sociais, históricos e culturais mais amplos.

Ademais, essa categoria analítica evidenciou também, práticas em caráter normativo ou expressivo, quando há organização do ensino em etapas sucessivas: leitura, gramática e produção textual. Alguns discursos concorrem para um ensino da gramática mais como exercício de regras a que, como construção de sentidos.

Por última extração deste eixo temático, temos a categoria 3) As avaliações externas e as determinações do que se deve ensinar, como resultantes dos discursos dos sujeitos da pesquisa. Os discursos evidenciaram que, embora os professores realizem atividades de leitura contextualizada e produção de textos com sentido social, encontram limitações estruturais, provindas das imposições curriculares centralizadas. O que está em jogo nas avaliações externas é menos a qualidade do ensino e mais a adequação da escola aos padrões exigidos por instâncias externas, geralmente ligadas à lógica do mercado e da produtividade.

Destarte, esta pesquisa, imbuída dos pressupostos dialéticos, a qual se desenvolveu na análise dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica, revela por meio dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa ante às indagações contidas na entrevista semiestruturada, uma dissociação entre a linguagem como fenômeno social

enunciativo-discursivo e o ensino da Língua Portuguesa como treino de habilidades instrumentais e mensuráveis.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa, ainda que sustentem uma visão histórico-cultural da língua, parecem ser capturados por uma lógica prescritiva, que enfraquece a autonomia docente e reduz a complexidade da linguagem à sua funcionalidade.

Os resultados desta pesquisa confirmam que o professor de língua portuguesa leciona no interior da materialidade social, inserido em um contexto marcado por conflitos, contradições e determinações históricas. Seu fazer pedagógico – a mobilização dos saberes docentes – não se realiza em um espaço neutro ou abstrato, todavia está profundamente condicionado pelas políticas educacionais em vigor, muitas das quais têm sido marcadas por prescrições normativas e homogeneizadoras, que tendem a reduzir o trabalho docente a um conjunto de competências operacionais e resultados mensuráveis.

Em síntese, depreende-se que as implicações dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa para um ensino emancipador acontecem no tensionamento entre, de um lado, a possibilidade de promover a apropriação crítica do saber sistematizado e, de outro, as limitações impostas pelas prescrições normativas que os direcionam para uma prática reduzida a competências e resultados.

No ensino da disciplina Língua Portuguesa, essa lógica se manifesta de forma contundente quando a leitura é reduzida a um instrumento de aferição de competências específicas, conforme as prescrições curriculares hegemônicas. Tal abordagem desarticula a leitura de sua dimensão social, estética, ética e política, esvaziando seu potencial formativo e histórico.

Em lugar de a leitura ser concebida como prática de construção de sentidos, de diálogo com o mundo e de desenvolvimento da consciência crítica, ela passa a ser tratada como mera habilidade operacional, voltada para a resolução de itens em avaliações padronizadas, o que compromete a formação de sujeitos leitores críticos, sensíveis e historicamente situados.

Dessarte, essa pesquisa intitulada Os saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa na perspectiva da Didática Histórico-Crítica e suas implicações para um ensino emancipador, imbuída dos discursos dos professores participantes da pesquisa, impregnados da verdade concreta, depreende-se que a finalidade educativa da escola está sendo “esvaziada” em detrimento de um ensino unilateral.

Para Saviani (2018a), a escola tem como finalidade promover a formação omnilateral do ser humano, por meio da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, que no método de ensino da Didática Histórico-Crítica, tais conhecimentos não são espontâneos nem acessados de forma natural, mas exigem mediações intencionais que só podem ocorrer em espaços institucionalizados como a escola.

Logo, para o ensino da Língua Portuguesa, a Didática Histórico-Crítica objetiva a superação de visões utilitaristas, tecnicistas ou pragmatistas que reduzem a linguagem e o trabalho com os gêneros textuais à adaptação social ou ao treinamento de habilidades.

Nesse contexto, o papel do professor na perspectiva da Didática Histórico-Crítica é o de mediador intencional entre o conhecimento historicamente sistematizado e a realidade vivida pelos estudantes. Significa que o professor não é um mero aplicador de conteúdos escolares ou facilitador de aprendizagens espontâneas, porém um sujeito que organiza, problematiza e orienta o processo educativo com base em objetivos formativos claros, voltados à emancipação dos educandos.

Já os estudantes, longe de serem receptores passivos, são vistos como sujeitos históricos em formação, que participam ativamente da apropriação crítica dos conhecimentos linguísticos. Essa apropriação não é imediata nem espontânea, entretanto requer mediações didáticas que permitam a passagem da prática social (experiência vivida) à teoria (conhecimento elaborado) e desta, de volta à prática, agora transformada, conforme Saviani (2016) e Faria (2023).

Desse modo, a Didática tem papel relevante na e para a prática docente e as contribuições de Faria (2021, 2023) nos leva, enquanto docentes, à compreensão de que a Didática como ciência equivale reconhecê-la como campo de estudo que investiga intencionalmente a relação entre o ensinar e o aprender, superando abordagens tecnicistas e naturalizantes da prática pedagógica.

A Didática, nesse sentido, não se reduz à aplicação de métodos, mas envolve a análise crítica dos processos educativos em sua totalidade, considerando os sujeitos envolvidos, os conteúdos, as mediações pedagógicas e as finalidades sociais da educação. Como destaca Faria (2021), o processo de aprender não se dá de forma espontânea, e a aprendizagem não é apenas uma aquisição individual, mas um movimento mediado que requer intervenção didática orientada pela teoria.

Os discursos dos sujeitos, a respeito de “como” acontece a mobilização dos saberes do professor no ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, nos chama a atenção de que é preciso urgentemente um posicionamento crítico por parte das autoridades gerenciais da educação brasileira, das universidades, na oferta dos cursos em Letras/Português e respectivas Literaturas, no redirecionar o papel da Didática, tão questionada pelos sujeitos da pesquisa. É necessário criticidade também por parte dos próprios docentes que estão cotidianamente na concretude da sala de aula, na relação educador-educando.

É preciso repensar políticas públicas educacionais para o ensino da Língua Portuguesa, que de fato, reconheçam a perspectiva de língua/linguagem de Bakhtin (2006) como constitutiva dialógica, social e ideológica, em sua dimensão enunciativo-discursiva, porquanto ensinar linguagem não é apenas ensinar a ler e a escrever corretamente, porém significa ensinar a interagir verbalmente em diferentes esferas sociais, a compreender os sentidos em disputa nos discursos e a posicionar-se criticamente diante deles. Essa concepção rompe com abordagens formalistas e tecnicistas que tratam a língua como um código fechado, descontextualizado e neutro.

O primor de um ensino da linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin está na promoção da participação ativa dos estudantes/sujeitos na construção dos sentidos, considerando os gêneros do discurso, as vozes sociais presentes nos textos, e a polifonia que constitui todo o dizer. Tal perspectiva torna-se especialmente relevante em contextos escolares marcados por desigualdades, pois contribui para a formação crítica e linguística dos sujeitos, garantindo não apenas o domínio da norma culta, mas o acesso à pluralidade de discursos que circulam socialmente.

A relevância de assumir o MHD de Marx (1990) como base teórica e metodológica desta pesquisa, implica adotar pressupostos que compreendem a realidade como totalidade dinâmica, contraditória e historicamente determinada. Como teoria oferece categorias fundamentais, sendo estas, a totalidade, a contradição, a mediação e a *práxis*, que possibilitam compreender os fenômenos educativos não de forma fragmentada ou estática, porém em sua inserção nas relações sociais mais amplas, especialmente as que envolvem a luta de classes.

Sumamente, isso significa que a análise dos saberes mobilizados pelos professores de língua portuguesa, no contexto desta pesquisa, conduzida sob a ótica da crítica radical à ordem posta, que reconhece a escola como espaço de disputa ideológica, mas também como possibilidade de superação e emancipação é de teor

coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica pensada por Saviani (2008), que encontra no MHD seu alicerce filosófico e epistemológico.

Destacamos também, a relevância acadêmica desta pesquisa, porquanto o posicionamento atitudinal crítico de investigar como os docentes articulam teoria e prática na condução do ensino, o estudo contribui para o fortalecimento da formação crítica de professores, especialmente nos cursos de Licenciatura em Letras/Português e respectivas Literaturas da UFAC (expandindo-se para o contexto acadêmico nacional) oferecendo subsídios para uma compreensão mais profunda das mediações pedagógicas que ocorrem no interior das escolas públicas.

Ademais, a pesquisa dialoga com as demandas concretas da educação no estado do Acre, contribuindo para o aprimoramento das práticas formativas e para o fortalecimento de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e a transformação da realidade.

A presente pesquisa também se mostra relevante para o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre - PPGE, uma vez que, até o momento, não se identificam estudos que abordem o ensino da Língua Portuguesa fundamentado na perspectiva da Didática Histórico-Crítica. Ao articular os saberes docentes à mediação pedagógica crítica proposta por Saviani (2016), esta investigação amplia o escopo teórico-metodológico do programa, contribuindo para o fortalecimento de pesquisas que compreendam a educação como prática social historicamente determinada.

Trata-se, portanto, de um estudo com acréscimo significativo no contexto institucional, que não apenas preenche uma lacuna acadêmica, mas também oferece enriquecimento teórico e prático para a formação docente crítica e comprometida com a transformação social, especialmente no campo do ensino da linguagem. Essa pesquisa permite a ampliação de outras pesquisas no campo de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Didática Histórico-Crítica, porquanto faz-se necessário compreender o ensino não como mera transmissão de habilidades linguísticas, mas como um processo de mediação intencional entre o saber historicamente sistematizado e os sujeitos em formação.

A pesquisa revela sua relevância para os professores de língua portuguesa que estão no cotidiano da escola, buscando promover o desenvolvimento crítico dos alunos, em face das contradições materializadas na sociedade, de modo que essa,

oferece instrumentos didático-pedagógicos, que favorecem uma prática docente intencional e emancipadora. Nesse sentido, a presente pesquisa propõe reflexões e subsídios que visam fortalecer o ensino da linguagem como mediação para a apropriação do conhecimento sistematizado, superando abordagens tecnicistas e fragmentadas.

Ao considerar as contradições vividas pelos docentes no interior da escola e os desafios impostos pelas políticas curriculares prescritivas, a pesquisa busca contribuir com alternativas teóricas e metodológicas que valorizem a função social da escola e o papel transformador do ensino de Língua Portuguesa, articulando saberes atitudinais, específicos, crítico-contextual, didático-curricular e pedagógico em uma perspectiva crítica de formação humana.

Para Saviani (2018b, p. 68) na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica “não há prática pedagógica crítica sem superação das condições que alienam o professor de seu papel intelectual e formativo”. Isso, implica que, uma pedagogia emancipadora exige tempo, condições objetivas de trabalho, formação sólida e autonomia docente – elementos sistematicamente negados pelas reformas educacionais de viés tecnocrático.

Portanto, esta pesquisa não teve a pretensão de exaurir todos os elementos constituintes ou que caracterizam o ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, e que assim, considera-se a necessidade da realização de estudos mais aprofundados, os quais se debruçam sobre as finalidades educativas da escola, a partir de uma perspectiva de formação omnilateral dos estudantes, que não se reduza ao desenvolvimento instrumental de competências submetidas ao mercado de trabalho, visando tão somente, aos interesses dos grupos dominantes empresariais.

É necessário também, intensificar os estudos sobre as avaliações em larga escala, especialmente a partir de perspectivas contra-hegemônicas, que problematizem seus impactos sobre o trabalho docente. Uma investigação mais aprofundada sobre os rebatimentos dessas avaliações permite compreender como estas interferem nas práticas pedagógicas, na autonomia do professor e na própria finalidade educativa da escola.

É preciso, principalmente, aprofundar as pesquisas que objetivam reafirmar a relevância de uma formação continuada docente, ancorada na perspectiva crítica, com base sólida que se afaste das chamadas metodologias de ensino, e que dê

continuidade a uma compreensão teórico-prática do professor, e de preferência, que seja promovida pelas universidades públicas brasileiras, haja vista que, são espaços privilegiados de desenvolvimento do conhecimento comprometido com a transformação social.

Destarte, o trabalho docente exige intelectualidade, autonomia, criticidade e autoria. O professor precisa e deve ser sujeito de sua prática, capaz de criar, recriar, orientar, reorientar, transformar e (re) transformar à luz dos desafios concretos de sua realidade e da função social da escola. Encerramos, portanto, a apresentação dos resultados e reflexões desta pesquisa, reconhecendo que se constituem apenas um ponto de partida e de chegada. A pesquisa ora apresentada encontra-se aberta ao escrutínio crítico e às contribuições acadêmicas, que serão recebidas como valiosos elementos para seu contínuo aprimoramento.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental 2 (Anos Finais), 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília, DF: **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Volume 2, área de Linguagens – Língua Portuguesa, Anos Finais.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: **Senado Federal**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: **MEC/SEF**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da Aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em 24 de agosto. 2024

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12<sup>a</sup>. ed. Hucitec: São Paulo, 2006. [1929].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Dialogismo e a construção do sentido**. Tradução e organização: Beth Breait./B179 – 2<sup>a</sup> ed. rev. – Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2016.

DALVI, Maria Amélia. O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, p. 173-193, 2011d, p. 186. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p173>. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8381/0>. Acesso em: 01 jun. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DALVI, Maria Amélia. A formação do professor e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Formação de professores de Língua Portuguesa: experiências e escritas. *In*: POSSENTI, Sírio (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória ES, a. 10, v.19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>. Acesso em 10 de Mar. 2025.

DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na formação inicial de professores. *In*: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 75-92.

DALVI, Maria Amélia. Educação linguístico-literária: contribuições – concepções de aprendizagem. *In*: LUQUETTI, Elisabete C. F.; MOURA, Sônia A. (Orgs.). **Linguística em perspectiva: cognição e ensino de língua e literatura**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 170-185.

DALVI, Maria Amélia. **Educação literária: história, formação e experiências**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara; RAMALHETE, Mariana. **Literatura e Educação: história, formação e experiência**. Vitória: UFES, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. **Revista Voz da Literatura**, 2018. <https://www.vozdaliteratura.com/post/forma%C3%A7%C3%A3o-de-leitores-e-educa%C3%A7%C3%A3o-liter%C3%A1ria-uma-base-que-desaba>. Acesso em: 10 de Mar.2025.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.15, n 2, p. 283-300, maio/agosto, 2019. <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900/114114856> . Acesso em 15 de Mai. 2025.

DALVI, Maria Amélia. **Ensino de língua portuguesa: entre o currículo prescrito e o vivido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DALVI, Maria Amélia. A BNCC e o ensino de língua portuguesa: riscos e reducionismos. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Ensino de língua portuguesa: entre o currículo prescrito e o vivido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 340-359, 2020. <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>. Acesso em 15 de Mai. 2025.

Dicio. Dicionário online de Português. **Aplicativo**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aplicativo/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

Dicio. Dicionário online de Português. **Emancipador**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emancipador/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

DUARTE, Newton. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista Partes**, 2010. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. O Diálogo entre a Pedagogia e a Didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.3, n.5, jan.- jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/152>. Acesso em: 10 de jun.2024.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In: MARIN, Alda

Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2016, p. 67-80.

FARIA, Lenilda R. Albuquerque de. O trabalho didático com a linguagem literária na perspectiva histórico-crítica. In: REZENDE, Vera Maria; JOUVE, Vera Lucia (orgs.). **Didática do ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Papirus, 2020.

FARIA, Lenilda R. Albuquerque de. O movimento da Didática-Crítica e o pensamento pedagógico na década de 1980. **Revista Prax Educacional**. Vol.16, n.43, pp.343-365, 2021. Bahia. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217826792020000700343&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217826792020000700343&script=sci_arttext). Acesso em: 11 set. 2024.

FARIA, Lenilda R. Albuquerque de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Vol. 40, n. 3 – p. 01 – 23, jul./set. 2022 – Florianópolis. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e88370>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 15 set. 2024.

FARIA, Lenilda Rêgo de Albuquerque. Didática e formações de professores: aproximações à pedagogia histórico-crítica. In: BRANDT, Andressa G.; MAGALHÃES, N. R. S.; SILVA, Filomena L. G. R. (Org.). **Didática e Formação de Professores: desafios e perspectivas de articulação entre teoria e prática**. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2022. Vol. 1.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1–23, jul./set. 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Readaptação da autora/pesquisadora, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 15 mai. 2025.

FARIA, Lenilda R. Albuquerque de; SAVIANI, Dermeval. Didática Histórico-Crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: entre a materialidade e a ideologia**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da pesquisa dialética como processo formativo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A produtividade da escola improdutiva: escritos sobre a educação no capitalismo dependente**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GALVÃO, Ana Maria; LAVORA, Eduardo; MARTINS, Livia Fraga (orgs.). **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Didática).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Metodologia científica: a construção do conhecimento científico e a lógica dialética**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernadete A.; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006 a. pp. 39-56.

GERALDI, João Wanderlei. **Unidades básicas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006 b. pp. 59-79.

GERALDI, João Wanderlei. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2006 c. pp.127-131.

GERALDI, João Wanderlei. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2009. pp. 207-222.

GERALDI, João Wanderlei. Tranças do poder, danças dos letrados. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 a. pp. 13-28.

GERALDI, João Wanderlei. Deslocamentos no ensino; de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 b. pp.71-80.

GERALDI, João. Wandelei. **Letramento que liberta: linguagem e educação escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GERALDI, João. Wanderlei. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381–396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 03 jun. 2025.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

LURIA, A. R. **A percepção ativa**. Tradução de Arlete dos Santos Gallo. São Paulo: Centauro, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. O Capital, Livro I. São Paulo: Abril Cultural, p. 20 (**coleção Os Pensadores**), 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC/Inep – Sinopse Estatística da Educação Básica. Elaboração: **Todos Pela Educação**, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORSO, P. J.; SANTOS, Sílvia Alves. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: Malanchen, J.; Duarte de Matos, N. S.; Orso, P. J. (Orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 161-178

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso: uma introdução à sua teoria e ao seu funcionamento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 8-9, p. 13–26, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23942>. Acesso em: 12 mai. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; PARANHOS, Michelle Pinto. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 367–387, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Saberes do professor e formação docente. In: FUSARI, J. Cerchi; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs.). **Saberes do professor e prática de ensino**. Campinas: Papirus, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento: **Revista de Educação, Niterói: Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense**, ano 3, n. 4, 2018. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64959363/EDUCACAO\\_ESCOLAR\\_CURRICULO\\_E\\_SOCIEDADE\\_DERMEVAL\\_SAVIANI-libre.pdf?1605617748=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO\\_ESCOLAR\\_CURRICULO\\_E\\_SOCIEDADE\\_o.pdf&Expires=1751742624&Signature=APz7Qs6vzJ1yhynwqW-a1ujDGOe6tDlyMVJH3Rz0jB~q~rRbDcvPNr6N6lk3gaWt3yG~DTP7PMyo3Fljvl2qXu](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64959363/EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_DERMEVAL_SAVIANI-libre.pdf?1605617748=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o.pdf&Expires=1751742624&Signature=APz7Qs6vzJ1yhynwqW-a1ujDGOe6tDlyMVJH3Rz0jB~q~rRbDcvPNr6N6lk3gaWt3yG~DTP7PMyo3Fljvl2qXu)

GTbuXJZTo1KaOezsz6p-  
x6FAgvTZrWICHqldlTPgh64kTsdzAgQWu7wf7qXSx1~rJO2VM8h2XbTUw07FZ0iDE  
zgTpeDloN3SVaf2A30LeQj1v-yAsliOE~MCpRBdMgnH5Z4v2iV5Qta5tVp-  
2gbL92yHAUysja6YuF3krd8QBPcw7SYAMCIS7Dcu0CYjv0YbfaRwKSjasWrYDQJx  
MH41gPWvc~gmj3Rywr8ip-OivvHDHwTBlyE4BgrKDbOLmowQ\_\_&Key-Pair-  
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 10 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2018b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e formação humana: trajetórias e perspectivas da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; FARIA, Lenilda R. Albuquerque de. Didática Histórico-Crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Didática-Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIKIPEDIA. **Transcription software**. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Transcription\\_software](https://en.wikipedia.org/wiki/Transcription_software). Acesso em: 05 mai. 2025.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### EIXO I – PERCEPÇÕES SOBRE OS SABERES ESSENCIAIS AO TRABALHO DO PROFESSOR

1. Quando e como você considera que aprendeu a ser professor (a) de língua portuguesa?
2. Qual sua percepção sobre saberes da profissão professor?

#### EIXO 2 – REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS DESAFIOS

3. O que motivou você a ser um (a) professor(a) de língua portuguesa?
4. Quais os maiores desafios enfrentados pelo professor de língua portuguesa na prática docente?

#### EIXO 3- CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

5. Qual é a sua concepção de língua/linguagem e do ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC?
6. O que norteia o planejamento da sua prática pedagógica no contexto do ensino da Língua Portuguesa? E em que se baseia?”
7. Quais os critérios utilizados quanto aos conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa?” e “Para que ensina os conhecimentos linguísticos?”

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PROFISSIONAL

1. Em que tipo de instituição cursou a licenciatura em Letras/Português?

- ☐ Pública
- ☐ Privada

2. Tem outra formação acadêmica? Se sim, qual?

3. Em termos de pós-graduações:

- ☐ Não possui
- ☐ Aperfeiçoamento
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado.

4. Qual a faixa salarial do professor ?

- ☐ de R\$ 950,00 a R\$ 1500,00
- ☐ de R\$ 1600,00 a R\$ 2000,00
- ☐ de R\$ 2000,00 a 2500,00
- ☐ de R\$ 2500,00 a 3000,00
- ☐ mais de R\$ 3000,00

5. Que tipo de contrato o professor tem com a Secretaria de Educação Estadual?

- ☐ Provisório
- ☐ Provisório com complementar
- ☐ Efetivo
- ☐ Efetivo com complementar
- ☐ Contrato direto.

6. Quanto tempo na docência de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental?

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 15 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos.

7. Ministrou ou ministra outras disciplinas?

8. Leciona em quantas escolas?

9. Trabalha em quantos turnos?

10. Leciona para quantas turmas?

- ☐ 5
- ☐ 8
- ☐ 10

☐ 15

☐ outra quantidade :

11.Quantos alunos em média?

☐ 100

☐ 200

☐ 300

☐ 400

☐ mais de 400.

12.Atua em outra área? Se sim, qual? Por quê?

## APÊNCIDE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**PROJETO DE PESQUISA:** Os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas de Rio Branco, Acre.

#### **1. Convite para participar da pesquisa**

Convidamos você para participar da pesquisa **Os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas de Rio Branco, Acre** que tem como pesquisadora responsável Francisca Freitas da Silva Pinheiro, a qual pode ser contactada por meio do telefone 68 996135119. Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido (a) e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

#### **2. Informações sobre a Pesquisa**

A pesquisa tem por objetivo analisar os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas de Rio Branco, Acre. A pesquisa se justifica pela necessidade de estudar sobre a formação docente, em específico do professor de língua portuguesa, entendendo que cada proposta de formação é concebida em um momento histórico e traz em seu bojo as concepções de língua/linguagem e as contribuições da Didática. A justificativa também se concretiza pela complexidade da ministração das aulas de língua portuguesa, haja vista que, de um lado, a gramática prescreve as regras (o ideal), do outro, os professores lidam com a língua falada cotidianamente (o real), que é viva, dinâmica, em constante movimento.

Perante o exposto, é imprescindível ter uma formação de qualidade do professor de língua portuguesa, na aplicabilidade da Didática e na mobilização dos saberes docentes.

2.1 Os procedimentos de análise dos dados são por meio de elaboração de questionário e de entrevista semiestruturada, aplicados a quatro professores que

lecionam para os anos finais do ensino fundamental, em escolas públicas do município de Rio Branco, no Acre.

2.2 A sua participação é voluntária e consiste em conceder entrevista e responder ao formulário.

2.3 A população alvo é constituída por quatro professores de língua portuguesa que trabalham em escolas públicas no Município de Rio Branco e Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

### **3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência**

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

a) Neste estudo, há um risco leve de natureza moral para os participantes da pesquisa, uma vez que podem surgir questões sensíveis durante as entrevistas semiestruturadas, levando-os a se sentirem desconfortáveis ao discutirem experiências pessoais ou pontos de vista controversos. Para mitigar esse risco, é fundamental garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes, assegurando-lhes que suas respostas serão tratadas de forma ética e não serão compartilhadas fora do contexto da pesquisa. Para isso, a entrevista semiestruturada será realizada de modo individual, por meio de agendamento, nas datas e horário comercial acessíveis para cada participante, numa sala de reunião reservada estritamente para a entrevista, na qual estarão presentes somente o pesquisador e o sujeito da pesquisa, sendo um ambiente climatizado, com luminosidade que propicia conforto, mesa e assentos acolchoados, com disponibilização de café (lanche).

Quanto à confidencialidade, será feita a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE passo a passo antes da entrevista. A Resolução CNS 196 (1996) define o consentimento livre e esclarecido como

[...] anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da

pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária no experimento.

Será apresentado o projeto detalhado para leitura e eventuais questionamentos (caso ocorra). Será realizada uma análise minuciosa das perguntas da entrevista semiestruturada, bem como do questionário do perfil a ser preenchido antes mesmo do início da gravação, haverá a utilização apenas do celular (modo gravador) do pesquisador para a gravação (sem imagens), apenas da voz dos entrevistados.

- b) Existe um risco moderado de natureza social para os sujeitos da pesquisa, já que sua participação pode resultar em exposição pública ou críticas por parte de colegas de trabalho, alunos, ou até mesmo da comunidade escolar em geral. Para mitigar esse risco, os participantes serão identificados apenas por pseudônimos ou por letras aleatórias durante a divulgação dos resultados, tais quais sejam: P1, P2, P3, P4, preservando assim, suas privacidades e evitando qualquer forma de estigmatização ou constrangimento. Além disso, deixaremos claro aos participantes sobre a finalidade e os objetivos da pesquisa, destacando a importância do seu envolvimento para o avanço do conhecimento na área educacional, o que pode ajudar a reduzir possíveis preocupações relacionadas à exposição pública.
- c) Em relação ao risco intelectual, é possível identificar um risco leve para os participantes da pesquisa, uma vez que o processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas durante as entrevistas pode desafiar suas concepções e crenças pré-estabelecidas, gerando desconforto ou incerteza intelectual. Para mitigar esse risco, adotaremos uma abordagem empática e respeitosa durante as entrevistas, incentivando os participantes a compartilhar suas experiências e perspectivas de forma aberta e honesta. Ademais, possibilitaremos suporte emocional e oportunidades para os participantes discutirem suas preocupações ou dúvidas durante o processo de pesquisa, garantindo assim, um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo.

Para evitar tais riscos e garantir que a privacidade dos participantes seja protegida e que suas informações sejam tratadas com a devida confidencialidade, todos os registros serão mantidos em um único computador (pessoal do pesquisador),

protegidos por senha. Ademais, antes de prosseguir com esta pesquisa, a transcrição da entrevista será compartilhada aos entrevistados para que então, possa ser analisado se há alguma alteração das informações por parte do pesquisador.

d) É fundamental ressaltar que certas perguntas ou assuntos podem desencadear traumas ou emoções negativas para alguns participantes no âmbito psicológico, o que representa um risco moderado. Neste cenário, os participantes serão informados de que têm a opção de pular tais questões ou encerrar a entrevista ou questionário a qualquer momento. Com o objetivo de minimizar o risco envolvido, caso algum desconforto de ordem emocional/psicológica seja mencionado pelos voluntários, a pesquisadora providenciará, de imediato, vagas para atendimento psicológico na rede pública de saúde (SUS), na unidade básica de saúde mais próxima da casa do participante ou em outra unidade pública de referência em atendimento psicológico, cita-se Hospital de Saúde Mental do Acre (HOSMAC). O pesquisador propiciará transporte particular para a locomoção do sujeito da pesquisa requeredor, bem como o acompanhando nos atendimentos.

4. Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhado (a) e assistido(a) pela pesquisadora que deverá ser informada sobre a necessidade de assistência psicológica ou de custos referentes à participação na pesquisa e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado(a), tendo o direito a todos os benefícios da pesquisa que lhe couber.

#### **Garantias para os participantes da pesquisa**

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.

- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável Francisca Freitas da Silva Pinheiro, pelo telefone nº 68 996135119 e pelo e-mail [francy.lettras08@gmail.com](mailto:francy.lettras08@gmail.com). Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da UFAC, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail [cep@ufac.br](mailto:cep@ufac.br), Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.
- 4.7 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br), para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pela pesquisadora responsável na realização da pesquisa.

### **1. Declaração do Pesquisador Responsável**

Eu, Francisca Freitas da Silva Pinheiro, RG 410655, CPF 75278901268 DECLARO cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3 e IV. da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

### **2. Consentimento do participante da pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_, RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido plenamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco-Acre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 202\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**ANEXO****ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ACRE - SEE****ESTADO DO ACRE****SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE**

Rua Rio Grande do Sul, 1907, Conjunto Castelo Branco, Rio Branco/AC, CEP 69.911-018  
Telefone:

**AUTORIZAÇÃO Nº 1/2024/SEE - DIRLOG****PROCESSO Nº: 0014.014820.00031/2024-57****AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, **Aberson Carvalho de Sousa**, Secretário de Educação do Estado do Acre, RG Nº **353911**, CPF N.º **753.451.292-15**, autorizo que o projeto de pesquisa "**OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE RIO BRANCO, ACRE**", sob a responsabilidade da pesquisadora **Francisca Freitas da Silva Pinheiro** RG nº **410655** CPF nº **752.789.012-68**, discente do Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Acre, matrícula nº20232110010, seja desenvolvido nas escolas de ensino fundamental, do município de Rio Branco, Acre, que tem por objetivo analisar os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, que lecionam nas escolas públicas estaduais de Rio Branco, considerando as finalidades clássicas da educação escolar, devendo os dados da pesquisa serem coletados conforme descrição no projeto, quais sejam:

1º Pesquisa de campo será realizada com professores de língua portuguesa que lecionam nas escolas urbanas da rede pública de ensino, no município de Rio Branco, com 10 anos de experiência na docência;

2º Refere-se à coleta de dados que está dividida em duas etapas: a primeira, sendo entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa do ensino fundamental, anos finais, direcionadas ao ensino emancipatório durante suas aulas. a segunda será feita a transcrição das entrevistas. Destacamos que, para salvaguardar o anonimato os nomes das escolas não constarão na pesquisa e os nomes dos professores entrevistados aparecerão em nossa escrita da seguinte maneira: P1, P2, P3, P4.

3º A análise documental de materiais relacionados à Base Nacional Comum Curricular, Currículo único do Acre, Planos de Cursos Vigentes. Isso permitirá uma compreensão mais ampla das estruturas e processos envolvidos no ensino da língua portuguesa.

4º Na análise dos dados, as entrevistas semiestruturadas transcritas serão submetidas à análise de conteúdo, seguindo a metodologia de Bardin (2011).

Nessa perspectiva, destacamos que a referida instituição possui a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa e para atender a eventuais problemas resultantes da pesquisa, em proteção aos seus participantes.

A pesquisadora acima qualificada se compromete:

1º Iniciar(em) a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEP**.

2º Obedecer(em) as disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

3º Assegurar(em) a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não vai(ão) utilizar as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo às

disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco, 2 de abril de 2024.

**ABERSON CARVALHO DE SOUSA**  
Secretário de Estado de Educação, Cultura e Esportes  
Decreto nº 11-P/2023

---

Referência: Processo nº 0014.014820.00031/2024-57

SEI nº 0010417222

ANEXO B – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME  
(Lócus da entrevista semiestruturada)

  
MUNICÍPIO DE RIO BRANCO  
ESTADO DO ACRE  
**PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BRANCO-AC**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEME**  
**GABINETE DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-SEME**

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)  
E DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, Nabiha Bestene Koury, Secretária Municipal de Educação, RG Nº 074.554 SSP/AC , CPF Nº 138.684.542-68, **AUTORIZO** a utilização do espaço/SALA DE REUNIÃO desta Secretaria Municipal de Educação, para a realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários de perfil do professor, sob a responsabilidade da pesquisadora Francisca Freitas da Silva Pinheiro, mestranda do Curso de PPGE-Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre-UFAC, objetivando desenvolver o projeto de pesquisa, intitulado por: **Os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas de Rio Branco, Acre,**

Declaro que a instituição acima identificada possui a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do referido projeto de pesquisa e para atender a eventuais problemas resultantes da pesquisa, em proteção aos seus participantes.

Todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa são obrigados a cumprirem integralmente as exigências éticas estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012 e em resoluções complementares aplicáveis ao caso, bem como a obedecerem às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco, 25 de julho de 2024.

  
Nabiha Bestene Koury  
Secretaria Municipal de Educação  
Decreto nº 011/2021

---

Nabiha Bestene Koury

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE RIO BRANCO, ACRE.

**Pesquisador:** FRANCISCA FREITAS DA SILVA PINHEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 79591724.7.0000.5010

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Acre- UFAC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.317.825

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de Pesquisa que retorna pela terceira vez para reavaliação, considerando o Parecer Consubstanciado do CEP/UFAC nº 6.931.051, que indicou a necessidade de inserção e revisão de aspectos éticos. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac, tendo como objetivo "Analisar os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, que lecionam nas escolas públicas estaduais de Rio Branco, Acre, considerando as finalidades clássicas da educação escolar". Nesse sentido, "Configura-se numa pesquisa de campo qualitativa, sendo os sujeitos da pesquisa, professores de língua portuguesa, que lecionam para os anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas do município de Rio Branco, no Acre. Quanto a metodologia, caracterizam-se como procedimentos: o levantamento bibliográfico, a análise documental, e a entrevista semiestruturada com os professores selecionados para a pesquisa".

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Geral:

"Analisar, a partir da perspectiva Histórico-Crítica, os saberes mobilizados pelos professores no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, que lecionam nas escolas públicas estaduais de Rio Branco, Acre, considerando as finalidades clássicas da educação escolar."

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Aúlio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.317.825

#### Objetivos específicos:

"Identificar os saberes mobilizados pelos professores, no contexto do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental; Examinar e estabelecer a diferença entre os saberes mobilizados pelos professores e os procedimentos técnico-metodológicos utilizados no contexto do ensino de língua portuguesa; Apontar, a partir da Didática Histórico-Crítica, possíveis indícios para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem emancipatório, no contexto do ensino da língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já atendidos e avaliados como adequados na segunda versão.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende as exigências quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos e, conforme as revisões feitas pelo pesquisador nesta terceira versão.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

##### 1. Critérios de Inclusão e Exclusão:

Foi solicitado a apresentação dos critérios de exclusão dos participantes da pesquisa, devendo ser apresentados de acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11). A pesquisadora já havia apresentado como critérios de inclusão: "estarão incluídos os professores que tenham a partir de 10 anos de experiência na docência de língua portuguesa, exclusivamente nos anos finais do ensino fundamental, podendo estes, serem do quadro permanente ou provisórios da rede estadual de ensino, com formação acadêmica na Universidade Federal do Acre, e que lecionam nas escolas situadas no centro ou em suas adjacências." e atendo a solicitação apresentou nesta versão os critério de exclusão, quais sejam: "estarão excluídos os professores que estejam na coordenação de ensino ou pedagógica, na direção escolar, em disfunção mesmo que ainda lotado na escola, seja na biblioteca ou na sala de Recursos Multifuncionais-AEE, ou lotados como técnicos/formadores nas secretarias de educação, dentre outros órgãos, os quais hajam a necessidade de cedência ou permuta de profissionais da educação."

Solicitação atendida.

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A. de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.317.825

## 2. Cronograma de execução:

Foi solicitada a atualização do cronograma para a realização das etapas que necessitem de autorização do CEP/Ufac, bem como a inserção das etapas de submissão de relatório parcial e relatório final da pesquisa junto ao CEP. Por fim, realizados os ajustes, que o cronograma seja apresentado igualmente no PD e nas IBP.

Solicitação atendida.

## Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que no Protocolo de Pesquisa constam todos os Termos de Apresentação Obrigatória, os quais estão elaborados e/ou preenchidos adequadamente, atendendo as exigências estabelecidas na Resolução CNS Nº 466/2012, conclui-se pela emissão de Parecer favorável à realização da Pesquisa.

## Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP-UFAC informa que:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

## Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                                     | Situação |
|--------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2302250.pdf | 26/10/2024<br>09:51:44 |                                           | Aceito   |
| Cronograma                     | cronogramarevisado.docx                       | 26/10/2024<br>09:49:29 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito   |

**Endereço:** "Campus Universitário" Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.317.825

|                                                                    |                                                   |                        |                                           |        |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------|--------|
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | projeto de pesquisa revisado2.docx                | 26/10/2024<br>09:48:30 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Parecer Anterior                                                   | Carta resposta.docx                               | 26/10/2024<br>09:47:14 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Parecer Anterior                                                   | Carta resposta ao protocolo de pesquisa.docx      | 30/07/2024<br>16:45:13 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | autorização de estágio de ensino.pdf              | 29/07/2024<br>02:04:55 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | Declaração de infraestrutura para entrevista.jpeg | 29/07/2024<br>02:01:53 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | tcleufac.docx                                     | 29/07/2024<br>01:56:41 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | projeto de pesquisa revisado.docx                 | 29/07/2024<br>01:37:06 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Cronograma                                                         | Cronograma de execução.docx                       | 29/07/2024<br>01:35:21 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Folha de Rosto                                                     | folha de rosto.pdf                                | 21/03/2024<br>11:58:10 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Orçamento                                                          | previsão orçamentária.docx                        | 12/03/2024<br>14:35:24 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | questionário perfil do professor.docx             | 12/03/2024<br>14:32:40 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | coleta de dados.pdf                               | 12/03/2024<br>14:31:11 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | compromisso do pesquisador.pdf                    | 12/03/2024<br>14:30:30 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | declaração.pdf                                    | 12/03/2024<br>14:29:30 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |
| Outros                                                             | entrevista semiestruturada.docx                   | 12/03/2024<br>14:28:45 | FRANCISCA<br>FREITAS DA SILVA<br>PINHEIRO | Aceito |

**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Átilio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 7.317.825

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO BRANCO, 24 de Dezembro de 2024

---

Assinado por:

**ANDRÉ RICARDO MAIA DA COSTA DE FARO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26  
**Bairro:** BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69 915-900  
**UF:** AC **Município:** RIO BRANCO  
**Telefone:** (68)99243-8264 **E-mail:** cep@ufac.br