



SEÇÃO: ARTIGOS

Registros formais da formação de professores de LP no Brasil: a BNC-Formação e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras

Formal records of LP teacher training in Brazil: BNC-training and curricular guidelines for humanities courses

Registros oficiales de formación de profesores de PL en Brasil: directrices de formación y enseñanza del BNC para cursos de humanidades

Maria Fernanda do Nascimento¹

orcid.org/0000-0002-0127-755X
nascimento.maria23@edu.pucrs.br

Edmilson Luiz Rafael²

orcid.org/0000-0001-8641-3225
eluzrafael@gmail.com

Recebido em: 16 set. 2023.

Aprovado em: 24 jun. 2024.

Publicado em: 25 nov. 2024.

Resumo: A proposta deste artigo é promover discussões sobre a BNC-Formação (Brasil, 2019) e suas possíveis repercussões na formação de professores de língua portuguesa, observando as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001). Neste estudo, que se configura um recorte de caráter documental e bibliográfico da pesquisa de iniciação científica "Conhecimentos linguísticos na formação do professor de língua portuguesa (ano II)" e do trabalho monográfico de conclusão de curso "Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de língua portuguesa: percepção dos conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba", apropriamo-nos das contribuições de Imbernón (2011), Pimenta (2012), Signorini e Fiad (2012), Tardif (2014) a fim de compreendermos o processo de formação docente que envolve fatores relacionados aos saberes pedagógicos e aos conhecimentos profissionais. Para tanto, analisamos os dados a partir do olhar da Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme aponta Moita Lopes (2006). Em geral, percebemos que os documentos apontam, inicialmente, para uma formação cuja base é a práxis docente, mas que reflete objetivos da agenda neoliberal para a formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: formação docente; BNC-Formação; DCN-Letras; língua portuguesa; linguística aplicada.

Abstract: This paper's purpose is to promote discussions about BNC-Formação (Brazil, 2019) and its possible repercussions on Portuguese language teachers' education, observing the Curricular Guidelines for Language Courses (Brazil, 2001). This study, which is a documentary and bibliographical excerpt from the undergraduate research "Linguistic Knowledge in the Training of the Portuguese Language Teacher (year II)" and the undergraduate thesis conclusion work "Linguistic Knowledge in the academic training of the Portuguese language teacher Portuguese language: perception of curricular knowledge about language teaching of undergraduates in Literature Courses in the State of Paraíba", we appropriated the contributions of Imbernón (2011), Pimenta (2012), Signorini e Fiad (2012) and Tardif (2014) to understand the teacher training process that involves factors related to pedagogical knowledge and professional knowledge. To this end, we analyzed the data from the perspective of Interdisciplinary Applied Linguistics, as pointed out by Moita Lopes (2006). In general, we noticed that the documents initially suggest teacher training whose basis is teaching praxis but reflect the objectives of the neoliberal agenda for teacher training in Brazil.

Keywords: Teacher Training; BNC-Training; DCN-Letras; Portuguese Language; Applied Linguistics.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Resumen: El objetivo de este artículo es promover discusiones sobre BNC-Formação (Brasil, 2019) y sus posibles repercusiones en la formación de profesores de lengua portuguesa, respetando las directrices curriculares para los cursos de idiomas (Brasil, 2001). Este estudio, que es un extracto documental y bibliográfico de la investigación de pregrado "El conocimiento lingüístico en la formación del profesor de lengua portuguesa (año II)" y del trabajo final de la tesis de pregrado "El conocimiento lingüístico en la formación académica del profesor de lengua portuguesa" lengua: percepción del conocimiento curricular sobre la enseñanza de lenguas de estudiantes de pregrado de carreras de literatura en el Estado de Paraíba", nos apropiamos de los aportes de Imbernón (2011), Pimenta (2012), Signorini y Fiad (2012) y Tardif (2014), comprender el proceso de formación docente que involucra factores relacionados con el conocimiento pedagógico y el conocimiento profesional. Para ello, analizamos los datos desde la perspectiva de la lingüística aplicada interdisciplinar, tal como lo describe Moita Lopes (2006). En general, notamos que los documentos inicialmente sugieren una formación docente cuya base es la práctica pedagógica pero que refleja los objetivos de la agenda neoliberal para la formación docente en Brasil.

Palabras clave: formación docente; formación del BNC; DCN-Letras; lengua portuguesa; la lingüística aplicada.

1. Introdução

A educação brasileira é regulamentada através de diferentes documentos, desenvolvidos ao longo das últimas décadas com o objetivo principal de assegurar a universalização do direito ao acesso aos diferentes níveis de ensino, à autonomia docente e aos conhecimentos necessários para uma formação integral que deveriam ser ensinados/aprendidos nas escolas de todo o País. Nessa perspectiva, destacamos, inicialmente, que a Constituição Federativa de 1988, em seu terceiro capítulo e primeira seção, trata das disposições que envolvem a educação, a prática educativa e os direitos garantidos pelo documento aos alunos, professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação é compreendida pelo documento máximo do Estado como "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

Dessa forma, *a priori*, a educação é vista pelo Estado como um direito de *todos* os

cidadãos brasileiros, incluindo as diferentes concepções político-ideológicas adotadas pelos multivariados sujeitos que fazem parte da sociedade, independentemente da idade, *devido* ser assegurado pela instância federal em cooperação com os estados e municípios espalhados ao longo do território nacional. Além disso, os sujeitos formadores de comunidades familiares *devem* estar presentes durante o ciclo escolar do cidadão, colaborando, assim, para a criação e manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem. Desse modo, compreendemos a educação como um processo interacional complexo, envolvendo a participação efetiva de diferentes sujeitos e instituições, isto é, não restringindo tal responsabilidade apenas ou à escola ou à figura do professor ou ao aluno – uma vez que inclui o governo, a sociedade, os diversos núcleos familiares que a constituem e o próprio educando. É, então, responsável por preparar os sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, segundo uma lógica puramente utilitarista, mas também para a prática cotidiana da cidadania.

Em relação ao ensino superior, as universidades são dotadas de "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 1988, art. 207). Desse modo, a educação superior é alicerçada no tripé ensino-pesquisa-extensão, responsável por reger todas as práticas realizadas dentro das universidades brasileiras a fim de que não se produza uma sobreposição de privilégios e prestígios em relação a um pilar em detrimento dos outros. Entretanto, segundo Moita e Andrade (2009, p. 273), "o modelo universitário muitas vezes praticado na educação superior ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico", o eixo da pesquisa é tratado como a galinha dos ovos de ouro da universidade por legitimar seu papel na comunidade científica brasileira, isso porque a profissão pesquisador no Brasil é exercida em conjunto à profissão professor universitário em colaboração dos discentes bolsistas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Ao tratar dos propósitos norteadores da educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) aponta o compromisso de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Brasil, 1996). Assim como os demais profissionais, os docentes são forjados por meio de diferentes instituições de ensino superior. A responsabilidade legal dos cursos de formação é a promoção do desenvolvimento de futuros professores de modo que dominem os conhecimentos do eixo especialista e saibam como articulá-los aos saberes concernentes à prática docente; para que, dessa maneira, tornem-se inerentes ao ato de ser professor os movimentos discursivos que possibilitam a concretização das ações referentes à transposição didática dos conhecimentos teóricos.

Sendo assim, os cursos de formação de professores deveriam ter seus currículos reformados para que essa visão de escola e de aluno como sujeito sócio-historicamente situado torne-se parte de realidade operante, possibilitando “que os [futuros] professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário” (Brasil, 2000, p. 13). Reforçando, adiante, o posicionamento crítico de que, durante o processo de formação de professores, no Brasil, não há um direcionamento claro e objetivo dos conteúdos que deverão ser ensinados na escola de ensino básico, como deverão ser trabalhados, o que o discente deve aprender em vista daquilo que ensinará. Isso resulta na gênese do desequilíbrio na balança da formação, que pende para o pedagogismo ou para o conteudismo.

Tendo em vista a responsabilidade dos cursos de licenciatura com a formação docente, fez-se necessário refletir como estava sendo exercido o

compromisso a eles confiado e quais caminhos deveriam ser apontados para que, em breve, tornassem-se hábeis de serem percorridos segundo os objetivos traçados pelos documentos normatizadores da educação brasileira mais recentes. Assim, essas novas demandas tomam a forma da Base Nacional Comum para a formação de professores, doravante BNC-Formação (Brasil, 2019). Nessa perspectiva, reflexões sobre essa temática estão sendo fomentadas e trazem visões críticas sobre o documento, como os trabalhos de Costa, Mattos e Caetano (2021); Giareta, Ziliani e Silva (2022); Tiroli e Jesus (2022); Ximenes e Melo (2022), entre outros, apontando que a BNC-Formação, conforme postulada, contribui para uma formação docente voltada a atingir os interesses do capital econômico dominante, através de políticas homogeneizantes e tecnicistas. Entretanto, percebemos uma lacuna nesses estudos quando se referem à articulação do documento com áreas mais específicas, especialmente em relação à formação para professores de língua portuguesa.

Desse modo, configurando-se como um recorte de caráter documental-bibliográfico da pesquisa “Conhecimentos Linguísticos na formação do professor de língua portuguesa” PIBIC/CNPq/UFCG³ e do trabalho de monografia em Letras UAL/UFCG “Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de língua portuguesa: percepção dos conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba”⁴ (Nascimento, 2023), a proposta deste texto é discutir a BNC-formação (Brasil, 2019) e suas possíveis repercussões na formação de professores de língua portuguesa, observando as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001).

Assim, este artigo é organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Todas as seções são caracteristicamente teórico-metodológicas e ancoradas nos debates atuais sobre ensino e formação docente por meio do

³ O presente trabalho foi desenvolvido através de um projeto PIBIC/CNPq-UFCG (2020-2021) “Conhecimentos linguísticos na formação do professor de língua portuguesa (ano II)” e realizado com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil.

⁴ Defendida e aprovada em 6 de fevereiro de 2023.

viés da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), de natureza crítica e transgressiva (Pennycook, 2006), em interação com a visão de Lüdke e André (2018) sobre o papel dos documentos como fonte de dados importantes sobre o contexto em que estão inseridos.

2. Formação inicial docente

Nesta seção, discutimos concepções teóricas e normativas sobre a formação inicial docente; tanto em contextos mais amplos de sociedade quanto no contexto brasileiro. Para tal, apropriamo-nos, principalmente, das contribuições e reflexões teóricas de Borges (2015), Bourdieu (2015), Imbernón (2011), Marx e Engels (1996), Pimenta (2012), Schön (1990) e Silva (2018).

A formação profissional docente é um processo complexo envolvendo fatores subjetivos relativos ao (a) sujeito formador e (b) àquele em formação, que são atrelados às questões político-pedagógicas do ensino, elaboradas e difundidas de maneira unilateral, segundo os padrões socioideológicos vigentes nas classes politicamente dominantes; uma vez que "os pensamentos da classe dominante são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes"⁵ (Marx; Engels, 1996, p. 44, tradução nossa). De modo que os saberes plurais da docência, conforme aponta Tardif (2014), os conhecimentos profissionais, transmitidos pelas instituições de ensino responsáveis pela formação institucional dos professores, pelos saberes pedagógicos, a didática, e os saberes disciplinares, os conhecimentos curriculares ministrados pelos docentes formadores em cursos de formação de professores (Imbernón, 2011; Pimenta, 2012; Signorini; Fiad, 2012), são condicionados pela hierarquia política dos objetos científicos, de acordo com Bourdieu (2015).

Na formação do professor, pela via dos cursos de graduação em Letras, o conjunto da diversidade dos postulados teóricos aparecerá por meio de dois processos relacionados: o primeiro acontece diretamente, de maneira curricular, em ementas e planos de disciplinas; o segundo, indiretamente, em orientações, na condução de atividades didá-

ticas pelos docentes, em atividades de extensão ou de pesquisa das quais os alunos participem. Por isso, percebemos a necessidade de fomentar cada vez mais trabalhos acerca de questões referentes às relações estabelecidas entre os saberes curriculares e os saberes da formação com os saberes teórico-disciplinares dos estudos linguísticos. Em face disso, os cursos de formação de professores especialistas no Brasil possuem como objetivo principal promover a articulação dos conceitos específicos de determinada área do saber, neste caso a linguística, com os conhecimentos pedagógicos e didáticos, que auxiliarão a concretização das futuras práticas educativas dos profissionais em formação. Nesse sentido, compreendemos que essa interação pode ser materializada através da reflexão pautada em movimentos dialógicos de *empatia* e *exotopia*, conforme utilizados por Bakhtin (2011), nos quais se torne possível interpretar as aproximações estabelecidas, ou que podem vir a ser, entre a academia e a escola de ensino básico. Dessa forma, o professor formador e o professor em formação devem

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente conclusivo a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2011, p. 23).

Para que isso ocorra, portanto, é crucial a reconstrução da identidade discente trazida pelo sujeito em sua construção social, como aluno, por um período considerável de sua existência como ser social habitante no Brasil, de modo a constatar que, tendo optado por esse caminho, deve olhar para o passado e para a escola a partir de novas perspectivas. Assim, concordamos com Pimenta (2012) ao considerar que a imagem social do professor é construída através dos diferentes olhares sobre o ser e fazer docente. Desse modo, as reflexões referentes às compreensões hete-

⁵ "[...] *les pensées de la classe dominante sont aussi, à toute les époque, less pensées dominantes*".

rogêneas acerca o exercício dessa função como trabalho, sobre a didática e até mesmo aquelas advindas das teorias específicas de cada área do conhecimento científico dizem acerca do seu objeto; mesmo que, em diversos momentos históricos, se coloquem à parte do ensino, fazem parte da trajetória da formação docente.

Dessa forma, os cursos e as disciplinas, até as de viés fortemente teórico, devem direcionar o foco para a reflexão e para o preparo dos professores que assumirão as escolas do amanhã. É nesse sentido que Imbernón (2011, p. 63) aponta:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Consequentemente, os cursos de formação de professores devem despertar nos professores em formação uma visão crítica da sociedade circundante, suscitando nos alunos a sensibilidade para a necessidade diária de se reinventar e de estar pronto às mudanças que sempre estarão presentes na realidade docente. Desse modo, entendemos que a práxis parte da posição de provisor de subsídios frutíferos para a formação de professores congruentes na realização de suas respectivas atividades. Nesse sentido, interpretamos a práxis como processo ininterrupto de assimilação em busca por um ponto de equilíbrio entre as relações envolvendo teoria e prática, fornecendo material necessário para a compreensão de situações reais materializadas na realidade da sala de aula em paralelo contínuo ao processo de ensino aprendizagem, conforme apontado por Silva (2018). Além disso, o vínculo entre teoria e prática também é afirmado pela Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao julgar como fundamento primário dos cursos de licenciatura "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Brasil, 1996, p. 26).

Logo, consideramos necessário reformular a ideia de que há disciplinas puramente teóricas ou

puramente práticas nos currículos dos cursos de graduação responsáveis por formar professores. A teoria deve ser um reflexo da sociedade, da prática; a prática, quando respaldada em teorias, é dotada de significado – caso contrário, estaremos desenvolvendo técnicas desprovidas de conteúdo, de reflexão e de pesquisa, colaborando para a automação do trabalho docente. Assim, a reflexão é o ponto-chave a fornecer subsídios para que os professores em formação reflitam sobre o ser docente em todas as disciplinas do curso, não naquelas que tratam explicitamente da prática, como nos estágios curriculares obrigatórios. Nesse aspecto, concordamos com Schön (1990), ao defendermos a reflexão como ponto central dos cursos de formação de professores, compreendendo-a como uma ponte responsável pela conexão entre o conhecimento cultivado na esfera acadêmica e o conhecimento produzido na escola através do exercício da prática docente.

Nessa perspectiva, destacamos que o nosso recorte de pesquisa se concentra na etapa da formação inicial docente; definida aqui, a partir dos documentos oficiais e através das contribuições de Imbernón (2011), como primeiro processo institucional básico de socialização de saberes político-pedagógicos e científicos acerca da profissão docente, tendo como objetivo propiciar aos futuros professores os conhecimentos necessários para atuação na educação básica. Consideramos, ainda, que a formação inicial do professor deve "contribuir para uma educação emancipadora, democrática e de qualidade que tem a docência e a escola como suas principais referências" (Borges, 2015).

3. A formação docente em documentos curriculares para os Cursos de Letras

Nesta seção, salientamos como questões referentes à formação inicial docente, discutidas na seção anterior, se apresentam nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, doravante DCN-Letras (Brasil, 2001), apresentam uma proposta de organização curricular que incorpora fatores relacionados aos desa-

fios perpassados pela educação superior e as diversas mudanças sofridas pela sociedade, relacionando-as com as condições impostas pelo mercado de trabalho. Para isso, propõem uma flexibilização da estrutura curricular dos cursos, apresentando uma noção de currículo fruto de uma "construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada" formada por "todo e qualquer conjunto de *atividades acadêmicas* que integram um curso" (Brasil, 2001, p. 29). Essas atividades mencionadas são expressas pelas competências e habilidades entendidas como fundamentais para a formação profissional do discente, apresentadas nos documentos normativos sobre educação no País.

Das habilidades e competências elencadas pela proposta como indispensáveis durante a formação em Letras pela DCN-Letras (Brasil, 2001), selecionamos aquelas mais próximas ao estudo da língua(gem) e do ensino de língua portuguesa:

Domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas [...], que fundamentam sua formação profissional; Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001, p. 30).

É importante ressaltarmos que essas diretrizes são direcionadas tanto aos cursos de licenciatura quanto aos de formação para bacharelado – fator que deve ser levado em conta, já que as habilidades e competências condizentes aos estudos teóricos de língua(gem) são apresentadas desarticuladas com o ensino de língua portuguesa. Além disso, é perceptível que as habilidades cujo foco são os aspectos práticos e metodológicos do ensino estão dispostas dissociadas das contribuições trazidas pela linguística. Nesse sentido, os propósitos para a formação docente na formulação dos cursos pautados nessas diretrizes não são direcionados ao de-

envolvimento de fatores que auxiliem o futuro professor a articular as contribuições teóricas do campo com o ensino de língua, mas à criação de especialistas em determinadas áreas. Nessa perspectiva, compreendemos que o documento colabora com a manutenção da polarização entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos na formação superior.

Desse modo, percebemos, a partir das competências apresentadas, o valor especial atribuído ao "*Domínio*" na formação profissional do letrólogo. Está presente tanto em dimensões mais específicas da linguística referentes ao objeto língua, seja sobre seu uso ou sua análise, quanto em dimensões básicas para a realização da prática docente. A partir disso, o professor de língua portuguesa é compreendido como um sujeito que possui conhecimentos precisos sobre os saberes da linguística e sabe como transformá-los em conhecimentos ensináveis para uma sala de aula, ou como esses saberes podem interagir por trás das cortinas para um ensino de língua pautado nas contribuições científicas da área.

Por outro lado, é importante mencionarmos o desenvolvimento de habilidades relacionadas à formação crítica e analítica sobre seu objeto de ensino, a linguagem, e sobre as diferentes contribuições teóricas divulgadas pelos estudos linguísticos modernos, visto que as Diretrizes compreendem esse objeto como um fenômeno multifacetado de viés "psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico" (Brasil, 2001, p. 30). Ora, se a língua(gem) como objeto científico não se restringe a apenas uma faceta e a um único ponto de vista, por que a língua(gem) como objeto de ensino deveria ser reduzida a um conjunto de atividades padronizadas de fim imediato? Ademais, há que registrar que as próprias Diretrizes consideram a heterogeneidade do objeto o fundamento da formação desses profissionais. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa não poderia ser reduzido a um caráter puramente metalinguístico, conforme discute Geraldi (1993), de destinos utilitários e tecnicistas.

4. A BNC-Formação e prováveis implicações na formação de professores de língua portuguesa

Neste último tópico de discussão, apresentamos uma análise inicial sobre prováveis implicações da BNC-Formação no processo da formação inicial de educadores de língua portuguesa para o ensino da disciplina na educação básica brasileira.

Conforme previsto pela Constituição de 1988, em seu artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, regula os conteúdos comuns para a formação e o desenvolvimento integral dos alunos do ensino básico de modo a ingressarem na prática profissional e/ou no ensino superior. Esses conteúdos são apresentados na forma de competências e habilidades a serem aprendidas pelos estudantes, pressupondo que os docentes do ensino básico tiveram contato com esses tópicos na graduação e possuem o conhecimento necessário para promover o tipo de ensino previsto pelo documento. Tendo em vista essas novas demandas, surge uma necessidade normativa de reformular os currículos dos cursos de formação de professores de maneira que os futuros profissionais da área tenham sido apresentados àquilo que lhes é exigido. Assim, a resolução n. 2 de 20 dezembro de 2019 prevê as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, instituindo "a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (Brasil, 2019).

Partindo dos mesmos princípios que fundamentam a BNCC, a BNC-Formação é formulada na perspectiva de aquisição de competências e habilidades durante o processo de formação inicial do docente para a prática profissional. Como consequência disso, as competências específicas a serem desenvolvidas pelos discentes dos cursos de licenciatura "se referem às três dimensões fundamentais" (Brasil, 2019, p. 2), as quais são organizadas de modo que promovam uma articulação entre as partes, atuando de maneira interdependente, evitando uma hierarquização entre dimensões. São elas: (1) conhecimento profissional; (2) prática profissional; (3) engajamento

profissional. Notamos recorrência sobre o uso do termo "profissional" em todas as dimensões elencadas, fortalecendo visão normativa sobre a prática docente como uma profissão e aproximando esse *status* mercadológico do professor em formação inicial. Neste trabalho, observamos o conhecimento profissional, especialmente a competência referente ao domínio "Idlos objetos do conhecimento e saber como ensiná-los" (Brasil, 2019, p. 2).

Os objetos do conhecimento a serem desenvolvidos pelos professores de língua portuguesa estão relacionados à reflexão sobre língua(gem) sob a *hedge* de diferentes perspectivas teórico-analíticas da linguística acerca de seu objeto de estudo (Azeredo, 2007; Castilho, 2010; Marcuschi, 2016), como anteriormente previsto nas DCN-Letras (Brasil, 2001) na forma de competências e habilidades, assim como na BNCC (Brasil, 2018) e na BNC-Formação (Brasil, 2019). É responsabilidade institucional dos Cursos de Licenciatura em Letras formar professores de língua portuguesa para o ensino básico no Brasil, de forma que compreendam a especificidade do objeto língua, como previsto na BNC-Formação e nas DCN-Letras, e saibam como articulá-lo com os saberes profissionais da docência, o que se configura na práxis do docente de língua portuguesa. Considera-se, assim, o exercício das práxis um trabalho que envolve fatores complexos, atravessados de influências diversas, dentre as quais podemos citar as relações históricas entre o desenvolvimento científico das pesquisas sobre língua/linguagem e o tratamento do ensino e das práticas docentes nos cursos de formação inicial.

Assim, os professores de língua portuguesa em formação devem ser capazes de visualizar, durante esse processo formal de instrução, como os conhecimentos linguísticos estão articulados com os eixos de ensino de língua, sendo eles a produção escrita e oral, a leitura e a análise linguística, para assim propiciar a construção de mecanismos didático-pedagógicos que proporcionem o saber ensiná-los. Seguindo essa perspectiva, a escola é compreendida como uma organização responsável pelo desenvolvimento

planejado e sistemático de conteúdos escolares e, verticalmente, pela preparação de cidadãos conscientes da realidade política, social, histórica e cultural que os cerca.

Desse modo, os cursos de formação de professores deveriam ter seus currículos reformados para que essa visão de escola e de aluno como sujeito sócio-historicamente situado se tornasse parte de realidade operante, possibilitando "que os [futuros] professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário" (Brasil, 2000, p. 13). Ademais, reforçando, adiante, o posicionamento crítico de que, durante o processo de formação de professores, no Brasil, não há um direcionamento claro e objetivo dos conteúdos que deverão ser ensinados na escola de ensino básico, que e como deverão ser trabalhados, e o que o discente deve aprender em vista daquilo que ensinará; possibilitando, assim, o desencadear na gênese do desequilíbrio na balança da formação, na qual ou um lado pende para o prato do pedagogismo ou para o prato do conteudismo.

As séries de princípios norteadores para a reforma dos cursos de formação são perseguidas pelo conceito de "competência", que ganha destaque e é apresentado como solução para a dicotomia teoria-prática. Nessa perspectiva, competência pode ser compreendida como uma habilidade sociocognitiva relacionada às capacidades práticas de mobilização de conhecimentos dentro da sala de aula, direcionando o foco para a prática, entretanto "não implica descartar o domínio da dimensão teórica do conhecimento" (Brasil, 2000, p. 37). Em outros termos, toda e qualquer reflexão teórica do eixo docente deve dialogar ou promover algum tipo de discussão com a prática docente. Anteriormente, discutimos a importância da práxis na formação do professorado e, inicialmente, o conceito de "competência" surge como *solução* para a dicotomia estabelecida historicamente entre teoria e prática. Contudo, consideramos necessário destacar que nem todo conhecimento teórico do eixo especialista tem e deve ter um

propósito prático voltado direta e unicamente para o ensino de língua.

O termo "competência" é evidenciado na resolução CNE/CP 1, de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em seu artigo 3º, cujo objetivo é apresentar os fundamentos norteadores do preparo para a atividade profissional docente, o primeiro princípio destacado compreende "a competência como concepção nuclear do curso". Desse modo, percebemos uma continuidade entre as ideias defendidas pelos documentos anteriores: Diretrizes para os Cursos de Letras (Brasil, 2001), Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2000), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e resolução final das DCN-Formação (Brasil, 2019). De tal modo, nesse momento da educação brasileira, a lógica do mercado capitalista infiltra suas raízes e tenta consolidar-se por meio dos currículos, das competências e habilidades a serem conquistadas na formação. Assim, os cursos de formação são postos no papel de responsáveis por fornecer os subsídios necessários para que sejam consolidadas essas competências elencadas como essenciais à atuação docente, remodelando a natureza dos currículos e das disciplinas ofertadas de modo a cumprir com "a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor" (Brasil, 2002, p. 2). Nessa perspectiva, caso o futuro professor da educação básica, que ocupa as carteiras das licenciaturas, não cumpra ou, melhor, não atinja essas competências e habilidades, será uma falha majoritariamente do Curso, que não as desenvolveu de maneira eficaz no corpo discente.

Sobre o conceito de "competência" e a sua constante presença nos documentos reguladores da educação e da formação de professores, como destacado anteriormente, na DCN- Letras, na LDB, na BNCC, nas resoluções e na versão final da DCN-Formação, Scheibe (2015) aponta que essa constância está relacionada a concepções de vida em sociedade voltadas para a defesa do produtivismo e do pragmatismo que compreendem e defendem uma educação utilitária com

informações e instruções meramente trabalhistas, visando a uma formação escolar como preparação para o mercado de trabalho e não de modo a contribuir à formação integral do alunado. Nessa perspectiva, percebemos que a concepção de competência atrelada aos documentos oficiais sobre ensino e formação do professorado contribui para a ampliação do ideário neoliberal na educação brasileira, cujo fazer docente se reduz ao cumprimento de competências à medida que reduz o valor da reflexão crítica sobre a prática. Picoli e Guilherme (2021, p. 205, tradução nossa)⁶ apontam que essas medidas têm "uma aparência de liberdade e democracia, o tipo de educação apoiada pelo neoliberalismo é uma manifestação mais profunda da educação normalizante". Assim, o trabalho do professor passa por um processo de operacionalização, que deve ser seguido rigorosamente para que o aluno obtenha somente as habilidades necessárias para ser inserido na indústria capitalista, transferindo responsabilidades extrínsecas para o fazer docente. Segundo essa perspectiva, o aprendizado é visto como monológico, no qual há a presença única de um agente responsável pelo sucesso ou fracasso dos objetivos de aprendizagem, nesse caso, das competências e habilidades específicas para o nível de ensino em questão.

Contrastando com a posição adotada pela BNCC (Brasil, 2018) para o trabalho com a língua portuguesa através de perspectivas enunciativo-discursivas na linguagem⁷ bakhtiniana com as práticas realizadas através dos gêneros do discurso, essa perspectiva compreende a língua "como atividade, instituída em um processo concreto em que o signo se instaura ideológico e dialogicamente" (Di Fanti, 2003, p. 99) e não dialoga com a monologização do enunciado proposta pelos ideários neoliberais infiltrados em documentos oficiais para a regularização da educação brasileira. Uma vez que o enunciado,

segundo o Círculo de Bakhtin⁸, é "concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica" (Volóchinov, 2017, p. 223), assim, essa presença de perspectivas conflitantes presentes no mesmo documento normatizador acontece porque a própria "[...] divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria" (Cury, 1985, p. 17).

Ademais, a DCN-Formação (2019) institui, no artigo 11, que a organização curricular das disciplinas deve promover a articulação com diferentes eixos que circulem o ambiente escolar, a formação docente, os conhecimentos pertencentes à formação comum do professorado e os conhecimentos da formação específica de língua portuguesa, as teorias e a prática pedagógica, de modo a integrar, a partir do primeiro período do Curso, o ensino (observação, reflexão e prática) de língua com os conhecimentos sobre esse objeto apresentados e defendidos pelas diferentes compreensões sobre a língua(-gem) difundidas nas disciplinas de linguística presentes nos cursos de graduação. Assim, as discussões acerca da natureza, dos fatores e das funções da língua(gem) promovidas nas disciplinas compreendidas como pertencentes ao eixo especialista das Letras precisam também estar vinculadas ao exercício do magistério e devem ser desenvolvidas de maneira articulada com as competências da profissão. Nesse sentido, os currículos dos cursos de formação de professores de língua portuguesa precisam apontar para possibilidades de ações integrativas entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos didático-pedagógicos; além desses, Arroyo (2013) destaca a necessidade de inclusão dos saberes produzidos sobre os docentes como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos e sobre as crianças e os jovens que preenchem as escolas do presente.

⁶ "Con una apariencia de libertad y democracia, el tipo de educación apoyada por el neoliberalismo es una manifestación más profunda de la educación normalizante" (p. 205).

⁷ Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

⁸ Consideram-se neste texto "Círculo de Bakhtin" as produções teóricas produzidas ao longo dos anos de 1919 a 1929, assim como as obras posteriores ao período dos encontros, por Bakhtin, Volóchinov e Medviédev.

Entretanto, a tendência paradigmática que privilegia o ensino da história do objeto persiste. A mudança se estabelece através do deslocamento de estudo do foco histórico, migrando da história da língua para a história da linguística. Rocha (2008) expõe que as disciplinas de linguística na graduação restringem-se a apresentar a história das correntes linguísticas por meio de uma perspectiva diacrônica, na inserção problemática com alto nível de conceitualização, fazendo uso constante da metalinguagem, e busca pela perspectiva de que seja capaz de explicar toda a problemática da língua(gem). Com efeito, os docentes que ministram as disciplinas de linguística são vistos como detentores do saber acumulado da área, e os alunos, como aqueles que precisam ter o hipocampo preenchido pelas informações transmitidas pelos professores e pelos documentos do campo de estudos. Nessa perspectiva, é possível perceber lacunas na construção de trabalho significativo de formação no qual docente e discente reflitam de fato sobre a língua, mas com favorecimento de um trabalho metalinguístico, de reconhecimento e réplica dos conhecimentos linguísticos. Dessa forma, ao terminar o Curso de Letras e adentrar ao ensino de língua materna na escola básica, parcela considerável de professores privilegia a prática com a metalinguagem, pois essa foi a metodologia vivenciada em relação aos conteúdos de língua(gem) na graduação.

Considerações finais

Nesta pesquisa, apresentamos discussões a respeito da BNC-Formação (Brasil, 2019) e suas possíveis repercussões na formação de professores de língua portuguesa, observando, em conjunto, as DCN-Letras (Brasil, 2001). Em geral, observamos que os documentos apontam, inicialmente, para uma formação cuja base é a práxis docente, mas que reflete objetivos da agenda neoliberal para a formação de professores no Brasil, colaborando para uma visão de profissional docente responsável pela operacionalização de determinadas práticas cujo fim seria a aprendizagem efetiva verificada através do cumprimento

das competências e habilidades em suas futuras práticas como professores de língua portuguesa.

Os documentos oficiais que falam abrangentemente – a Constituição Federal, a LDB (Brasil, 1996), as DCN-Letras (Brasil, 2001) – e especificamente sobre formação de professores – a BNC-Formação (Brasil, 2019) – tratam sobre a urgência na associação entre teoria e prática; além disso, estudiosos da educação veem a reflexão sobre e na prática docente como elo essencial para a promoção da práxis. Consideramos conveniente destacar também que as orientações presentes na DCN-Letras abrangem cursos de licenciatura e bacharelado; assim, as diretrizes, em si próprias, não refletem essa necessidade de interação entre conhecimento da teoria em específico e conhecimento sobre prática profissional, uma vez que são apresentados distanciados um do outro.

O espaço da formação inicial docente ocupa o papel de introdução institucional aos conhecimentos fundamentais para a prática docente. Esses conhecimentos na formação do professor de língua portuguesa, e dos demais professores especialistas, são classificados em duas grandes áreas gerais: (1) os conhecimentos específicos das Letras (linguísticos e literários); (2) os conhecimentos comuns às práticas do ensino (didática). As expectativas são de que os docentes em formação, ao ingressarem nas salas de aula como professores de língua portuguesa, sejam capazes de utilizar esses dois tipos de conhecimento simultaneamente em diálogo. Para que isso ocorra, os cursos de formação do professorado devem propiciar aos seus alunos os artifícios necessários para uma prática docente integral ao longo do cumprimento das disciplinas dos Cursos de Letras, tanto as mais específicas de caráter didático-pedagógico quanto as mais teóricas da linguística, que são aquelas que promovem análise e reflexão especializada sobre o objeto de ensino, a língua.

A BNC-Formação (Brasil, 2019) desponta com noções persistentes sobre a profissionalização do educador; em primeiro olhar, aparentam corresponder às questões discutidas ao longo de toda a história recente da educação no Brasil acerca da

relevância de compreensão da docência como um trabalho, assim como os demais, porque se afasta da crença de que o trabalho do professor é um ofício sacerdotal concebido pela igreja. Entretanto, notamos que a frequência do uso do termo "competência" pode levantar indícios direcionados a uma visão industrializada de educação na qual a aprendizagem é vista como um produto a ser entregue ao cliente pelo profissional docente. Fomenta, desse modo, uma incongruência com as discussões teóricas sobre a língua e a sua natureza, que são apontadas como habilidades e competências a serem desenvolvidas nos profissionais de Letras em formação na DCN-Letras (Brasil, 2001) e como norteadoras do ensino de língua portuguesa na BNCC (Brasil, 2018).

Assim como Mesquita da Silva, Anselmo Guilherme e Oliveira Brito (2023), concordamos com a necessidade de verificação prática do cumprimento das novas regulamentações trazidas pela BNC-Formação (Brasil, 2019), através de uma visão crítica da realidade, diante dos contextos de formação e atuação docente no País. No caso dos autores supramencionados, da Pedagogia; no nosso caso, nos cursos de Licenciatura em Letras para a formação do professor de língua portuguesa.

Referências

- ARROYO, M. Currículo, território em disputa. RJ: Vozes, 2013.
- AZEREDO, J. C. de. Ensino de português: fundamentos, percursos e objetos. São Paulo: Zahar, 2007.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORGES, L. F. F. Eixo estruturante e transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 4, p. 1181-1199.
- BOURDIEU, P. Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer n° 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, p. 142, 20 dez. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução Cne/Cp 1, De 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Proposta de diretrizes para a formação inicial. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.
- CASTILHO, A. T. de. Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896-909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.114924. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 30 out. 2023.
- CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Veredas, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1189>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIARETA, P. F.; ZILIANI, A. C. M.; SILVA, L. A. da. A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670364. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 30 out. 2023.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 12-31, jul./dez. 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *L'idéologie Allemande*. Paris: Sociales, 1966.

MESQUITA DA SILVA, M. C.; ANSELMO GUILHERME, A.; OLIVEIRA BRITO, R. A Base Nacional de Formação Docente e o Curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, p. e5273, 2023.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gmGjD68gHxfJhy5bgykz-6qr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

NASCIMENTO, M. F. do. *Conhecimentos linguísticos na formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa: percepção dos conhecimentos curriculares sobre ensino de língua de graduandos de Cursos de Letras do Estado da Paraíba*. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2023.

PENNYCOOK, A. *Uma lingüística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PICOLI, B.A.; GUILHERME, A.A. La concepción neoliberal de la educación y sus impactos em el Sur Global: una noeva forma de imperialismo. *Foro de Educación*, Salamanca, v. 19, n. 1, p. 199-222, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fede.761>.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, D. Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de linguística. In: AZEREDO, José Carlos de. *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHNEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ana Lúcia Amaral (org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2015. p. 45-60.

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SIGNORINI, I.; FIAD, R. (org.). *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. da. *Epistemologia da prática na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIROLI, L. G.; JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor*, Is. I., v. 25, p. 1-24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 30 out. 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929)*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2017.

XIMENES, P. de A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 30 out. 2023.

Maria Fernanda do Nascimento

Licenciada em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Mestranda em Letras, Linguística, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS.

Edmilson Luiz Rafael

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, UFCG.

Endereço para correspondência

MARIA FERNANDA DO NASCIMENTO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Escola de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Letras

Prédio 08

Porto Alegre, RS, Brasil

EDMILSON LUIZ RAFAEL

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

R. Aprígio Veloso, 882, Universitário.

Campina Grande, PB, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.