

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PRÁTICA A SER RESSIGNIFICADA NO ENFOQUE DOS LETRAMENTOS

Maria de Fátima Silva da Rocha
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ester Maria de Figueiredo Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo aborda o ensino de Língua Portuguesa frente à necessidade de propor reflexões acerca de implementação de estratégias didáticas que permitam aproximar as práticas pedagógicas desse componente curricular com os diversos contextos de produção da linguagem na sala de aula. Nessa compreensão, insere-se a importância dos letramentos, como princípio orientador para formulação de estratégias pedagógicas. Para introduzir tais reflexões, aborda-se a instituição escola como formadora, compreendendo-a enquanto instituição que corrobora para a apropriação de conteúdos e para a ampliação do repertório cultural do estudante, interferindo no seu modo de se relacionar com a sociedade. Expõe-se, como proposição para organização do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos, os Projetos Didáticos (PD) como gênero discursivo escolar para o planejamento das tarefas escolares, centrado na dimensão dos letramentos. Também, por considerar a recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na delimitação da área de Linguagens, ratifica a necessidade da contextualização e ressignificação das práticas de ensino da língua sob o aporte da abordagem sócio comunicativa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Protótipos Didáticos. Letramentos.

Introdução

A instituição escolar tem papel relevante diante da formação integral do sujeito e da instrumentalização deste para a vivência social. Logo, a importância da escola não encerra em si mesma; tudo o que se faz e se aprende na escola só faz sentido se houver uma correlação de sentido com os processos de formação do sujeito e com a vida em sociedade. Então, na escola, não se aprende a ler e a escrever, apenas para se sobressair bem nos testes escolares, nas avaliações externas, nos vestibulares e concursos, mas, principalmente, para atender às demandas pessoais e se formar nas dimensões de cidadania, afetividade e exercício profissional.

Nesse sentido, existe uma expressão, bastante conhecida e difundida - não só no meio escolar - que afirma: “o papel da escola é preparar para a vida”. Mas o que seria a vida, então? A escola faz parte da vida do sujeito, mas não é a vida de ninguém; o trabalho é inerente à

vida, mas, do mesmo modo, não é a vida, apenas faz parte dela; as relações familiares e sociais são partes integrantes da vida, pois ninguém vive de si e para si, ainda assim a vida não se resume a essas relações; o lazer, a religiosidade, a política, a cultura etc. entram na composição de uma tessitura que se chama vida, todavia outros fios são indispensáveis na arte de tecê-la. Desse modo, fica evidente que o papel da escola – talvez, em função da abrangência, a terminologia apropriada não seja papel, mas sim missão, função, que nesse contexto não tem necessariamente uma relação de sinonímia – em muito extrapola os limites de seus próprios muros e seus ensinamentos, ou melhor, os produtos da vivência escolar precisam refletir positivamente em todo o percurso da vida dos sujeitos que por ela passam.

A fim de orientar os sistemas de educação e o ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) promulgaram – e, como órgãos normativos, continuam a propositar - resoluções e diretrizes para cada etapa e modalidade da educação. Assim, o CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, definiu pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, de modo que cabe, às redes e unidades escolares, no âmbito da respectiva autonomia pedagógica, adotarem “formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários” (BRASIL, 2017), tendo em vista a implementação dos currículos.

Nesse documento, entende-se por aprendizagem e competência as definições presentes nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, torna-se oportuno redirecionar o olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa enfatizando, além da formação individual, a formação cidadã e os aprendizados para a convivência social (BIESTA, 2012), aprendizagens significativas de domínio e práticas

sociais da língua, de modo que os estudantes possam mobilizar o uso da linguagem em conformidade com os contextos em que ocorrem as interações sócio discursivas.

Protótipos Didáticos para o ensino de língua portuguesa: um olhar sobre os letramentos

Algumas perguntas tornam-se indispensáveis para uma reflexão acerca do direito do estudante de aprender e de permanecer na escola: a) Os currículos levam em conta a formação humana? b) Como o componente curricular de Língua Portuguesa oportuniza essa formação e por meio de quais estratégias?

Rojo e Moura (2012), ao assumirem os letramentos como orientadores das práticas de ensino de Língua Portuguesa, propõem a organização por meio de Protótipos Didáticos (PD), definindo-os como:

[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais. Essas modificações vão depender do contexto de aplicação do protótipo e da intenção do professor ao utilizar essa estratégia pedagógica, visto que ele parte de um trabalho com múltiplas linguagens e mídias para buscar uma ampliação do olhar crítico, ético e democrático do aluno. (ROJO, MOURA, 2012)

Logo, o foco desse trabalho, ao delimitar-se ao ensino de Língua Portuguesa, insere reflexões acerca da importância da leitura e da escrita, das produções textuais e dos letramentos nesse componente curricular, compreendendo essas habilidades como mecanismos da prática sócio discursiva, logo elementos de inserção e interação social, numa perspectiva “a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2017, p. 67)

Souza (2016), ao abordar pesquisas realizadas no Programa Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) sugere a adoção de estratégias focalizadas nos estudos dos letramentos para orientar as práticas escolares. Assim, sinaliza o Projeto Didático (PD), como um gênero escolar que organiza a aprendizagem:

[...] por meio da ferramenta do Protótipo Didático (PD). O PD, apresentado por Rojo e Moura (2012), tende a integrar diferentes gêneros em plasticidade e multimodalidade para o planejamento de ensino, no nosso interesse, o ensino de Língua Portuguesa e suas práticas de produção e apropriação do sistema linguístico e semiótico para o professor planejar e assumir o ensino como uma prática discursiva.

[...] As mudanças provocadas pela presença de textos imagéticos, mídias e outras materialidades discursivas digitais trazem novas possibilidades e desafios para a educação. A percepção dos objetos de pesquisa no campo da Linguística Aplicada passa a se tornar visível quando se projeta propostas de intervenção que qualifiquem a aprendizagem dos sujeitos envolvidos e, nesse contexto, a criação de PD mobiliza educadores a perspectivar o trabalho com a linguagem na aula de português assentado em distintos recursos didáticos e objetos de ensino para valorizar as produções escolares e auxiliar os estudantes a se tornarem mais conscientes dessas formas de atender aos desafios da escolarização em uma contemporaneidade de múltiplas semioses. (SOUZA, 2016, p.213).

Na mesma direção, Silva e Souza (2015) argumentam que

O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos. (SILVA; SOUZA, 2015, p. 130).

Logo, faz-se urgente e necessário a adoção de práticas pedagógicas centradas na importância dos letramentos nos contextos escolares e sócio discursivos. Em outras palavras: faz-se necessário que as práticas escolares sejam contextualizadas e ressignificadas para além das quatro paredes e dos muros da escola. A escola, assim, focada na formação cidadã e organizando as práticas de ensino considerando o contexto de aprendizagem e repertório cultural dos estudantes, promove o reconhecimento do direito de aprender dos estudantes, diversificando as tarefas escolares e envolvendo-as em uma “... multiplicidade semiótica que molda simultaneamente a construção de novos significados”, conforme Silva e Souza (2015, p. 129).

Ensino contextualizado em Língua Portuguesa à luz das (im) possibilidades advindas da BNCC

Reportaremos, brevemente, a nossa compreensão de ensino contextualizado: contextualização implica con-texto. Se etimologicamente texto é tecido, tessitura, con-texto é tecer com, dentro de determinada condição peculiar de aprendizagem. Sempre que vem após a palavra “ensino”, esse é o primeiro foco, o adjetivo “contextualizado”, atribui-lhe uma característica que dialoga com a exposição acima e vai além. O segundo foco é elucidar que a expressão “ensino contextualizado” não se refere necessária e exclusivamente às práticas

pedagógicas que se efetivam, apenas no ambiente da aula, mas sim ao fato de que a aula recupera experiências já acumuladas pelos estudantes.

Nesse sentido, pode se dizer que contextualizado é o ensino que acontece/flui em um con-texto com o qual dialoga, com o qual há um entrelaçamento de fios. Numa esfera macro, ensino contextualizado é aquele que se efetiva dentro das tramas do con-texto escolar e social; é o ensino que se embriaga dos contextos micro e macro no qual a escola e a sociedade inserem-se e “transpõe” e/ou adentra-se nesse universo para efetivar-se, numa simbiose real: não se trata de simular a sociedade macro (mundo exterior à escola) em uma sociedade micro (limites da escola), formando um todo indivisível; trata, sim, de politicizar a ação do ensino. Como a vida em sociedade não são meras simulações, o ensino, para ser contextualizado, não deve simular a realidade, precisa, sim, viver/ser essa realidade.

As discussões em torno da importância e necessidade de contextualizar o ensino de língua portuguesa ganham destaque com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – que, em seu Art. 28, confere aos Sistemas de Ensino as prerrogativas para promover “as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente” (BRASIL, 1996). Fazer essas adaptações significa trazer para o currículo as especificidades do lugar – em sentido amplo – no qual a escola está inserida, com vistas à oferta de um ensino contextualizado. Desse modo, contextualizar o ensino em Língua Portuguesa é estabelecer uma conexão, uma integração entre as habilidades trabalhadas nesse componente curricular e as reais necessidades sociocomunicativas dos alunos, nos contextos escolares e sociais.

Assim, considerando que as interações nos contextos escolares e sociais são produções da linguagem, quer seja na modalidade verbal – oral e escrita, quer seja na modalidade não-verbal, torna-se imperativo dizer que o trabalho contextualizado do ensino do componente curricular Língua Portuguesa está diretamente associado ao uso de diferentes textos e gêneros discursivos como unidade de trabalho, já que as interações sociais são materializadas por meio do texto, entendendo-se o texto enquanto:

[...] toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. (FÁVERO e KOCH, 2002, p. 25)

Nessa dinâmica do reconhecimento do texto como unidade básica da comunicação/interação social, o ensino contextualizado em Língua Portuguesa passa

necessariamente pela abordagem do texto dentro de um conjunto denominado gêneros textuais, que segundo Marcuschi referem-se a:

[...] uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23)

Desse modo, entende-se que o ensino contextualizado em Língua Portuguesa é aquele que tem como eixo do trabalho os gêneros discursivos/textuais, compreendendo que:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2007, p. 35)

Sobre a importância do trabalho pedagógico centrado no texto como unidade de trabalho, o texto da BNCC referente ao componente Língua Portuguesa estabelece diálogo com a afirmação do autor acima, pois assim defende:

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, 2017, 67)

Considerando que as interações sociais se efetivam por meio da linguagem e que a linguagem é codificada através dos gêneros discursivos, organizar o trabalho em Língua Portuguesa tendo como referência os Protótipos Didáticos representa, não apenas o caminho para a contextualização do ensino, já que nos diversos contextos sociais as interações, as relações e as narrativas dos fatos histórico-sociais materializam por meio dos gêneros, mas, sobretudo, a singular oportunidade de instrumentalizar o estudante a transitar-se socialmente por meio do uso eficaz da linguagem, em conformidade com as exigências de cada tipo de interação, levando-se em conta o ambiente/contexto em que essa interação acontece, pois a competência comunicativa não refere apenas ao conhecimento dos gêneros, mas ao uso do gênero conforme o contexto em que a interação se efetiva.

Práticas pedagógicas contextualizadas no ensino de Língua Portuguesa

A BNCC reconhece o papel das linguagens nas interações sociais e já na introdução do tópico sobre a Área de Linguagens, composta pelos “componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (Brasil, 2017, p. 63), afirma que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Considerando que é por meio da linguagem que ocorre a materialização do pensamento social, do mesmo modo que o texto/gênero textual é o instrumento por meio do qual as interações sociais são possíveis, compete ao ensino em Língua Portuguesa não só instrumentalizar os alunos a fim de que estes, por meio da linguagem, deem forma e concretude às ideias, verbalizando o que até então pertencia ao mundo abstrato, tornando-se sujeitos da própria história, mas também aparelhá-los a fim de que transitem socialmente de forma satisfatória através das inúmeras possibilidades textuais, sobretudo orais e escritas. Logo, é preciso que nesse componente curricular seja desenvolvido um ensino que preze pela formação de sujeitos competentes linguisticamente.

No tocante ao desenvolvimento da competência comunicativa a BNCC elucida que, dentre outras, o trabalho na Área de Linguagem seja desenvolvido de modo a possibilitar que o aluno seja capaz de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65)

Nesse sentido, tendo em vista o papel da linguagem verbal – oral e escrita – na promoção e inserção social do indivíduo, a BNCC elege, dentre outras, a seguinte competência específica para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2017, p 87)

Desse modo, como expressão do sujeito e mecanismo de interação sócio discursiva, entende-se que a linguagem está intimamente relacionada aos processos de subjetivação do ser humano. Logo, a condição de tornar-se sujeito da própria história e exercer a cidadania está diretamente vinculada ao uso que se faz da linguagem. Para González Rey (2005):

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo, com independência de que o impacto subjetivo dessa participação não esteja limitado na intencionalidade dessa participação consciente. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 236)

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa promove a interação social, facultando ao estudante tornar-se sujeito histórico por meio da linguagem, ao mesmo tempo em que instrumentaliza-o para a compreensão de que é por meio da linguagem que ocorre o processo de desalienação social e, conseqüentemente, o processo de historicização e subjetivação.

Diante da representatividade social da linguagem, uma vez que é por meio dela que somos e estamos no mundo e da codificação da mesma através do texto, trazendo para a escola a responsabilidade com o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, já que em muitos contextos, a produção textual é integrante de práticas interativas e discursivas, é urgente um olhar atento para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com vistas a que o ensino de Língua Portuguesa instrumentalize o sujeito aprendiz para que sua participação na sociedade seja potencializada por meio da linguagem, por meio das produções/manifestações textuais orais e escritas.

Para tanto, faz-se necessário que a escola propicie ao aluno um processo amplo de apropriação da escrita, indo muito além do domínio do código; apropriar-se da escrita é correlacioná-la com a sua função, enquanto prática sócio discursiva. Portanto, é preciso que a escola, instituição social que é reflexo e reflete a sociedade (SAVIANI, 1994), desempenhe papel central frente à instrumentalização do sujeito aprendiz para que este se posicione socialmente por meio da linguagem, assumindo seu papel de produtor de textos e discursos.

Logo, a práxis pedagógica precisa ser pensada com esse foco, partindo-se dessa necessidade. Desse modo, é imprescindível um processo de formação coletiva e em exercício, entendendo os processos formativos contínuos para os professores como oportunidade privilegiada de repensar e redirecionar a ação, objetivando práticas docente alinhadas com a aplicabilidade da linguagem oral e escrita nos diversos contextos sociais: uma práxis pedagógica contextualizada e ressignificada.

É notório que uma práxis pedagógica não pode se fazer alheia ao fundamento de que leitura e a escrita são a chave que abre portas para a criticidade, para a ampliação de conhecimentos; é uma espécie de óculos cujas lentes nos auxiliam a ver o mundo sobre outros ângulos, conforme ilustra Cagliari:

O domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes. Por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita? Porque isso representaria o compartilhamento do saber e do poder do saber. A igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana. (CAGLIARI, 1993, p.10)

Essa concepção da escrita como instrumento de poder e a compreensão dos processos históricos que negaram/negam esse direito a um contingente populacional devem permear o discurso e a ação no seio de um processo de ensino comprometido com a emancipação do estudante, forjando-lhe, através de práticas de ensino contextualizadas, ressignificadas e comprometido individual e socialmente, a condição de participação social por meio das interações mediadas pela linguagem.

Concluindo para continuar

Este trabalho é decorrente de pesquisa em estágio inicial, em curso, integrante do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que compõe nosso interesse em abordar o ensino de Língua Portuguesa por meio de práticas contextualizadas. Frente a todas as considerações feitas, desde os questionamentos que surgem ante afirmação de que “o papel da escola é preparar para a vida”, bem como de questões sobre o tipo de formação contemplada nos currículos, ante o que

se propõem os direcionamentos e reflexões, sobretudo da BNCC, formulamos, de modo especial aos professores de Língua Portuguesa, um convite para refletir sobre a práxis pedagógica.

Assim sendo, destaca-se a importância de que os professores de Língua Portuguesa apropriem-se dos mecanismos para o (re)planejamento da práxis pedagógica, fundamentando-as teoricamente e associando-as ao uso social da linguagem na perspectiva dos letramentos. Contudo, nossa proposição de inserir estratégias de ensino centradas no desenvolvimento de Protótipos Didáticos enfatiza a importância de uma atuação pedagógica que, de fato, conceba a linguagem como elemento de interação, inserção, participação e ascensão na sociedade. É pertinente ressaltar que a ascensão social que aqui defendemos, por meio da linguagem, não diz respeito ao crescimento de uns sobre outros, mas a ascensão coletiva dos sujeitos sociais.

É pertinente chamar a atenção para o fato de que a educação não deve ser campo de modismos vocabulares, mas de ações contextualizadas e ressignificadas. Logo, falar e escrever sobre contextualização do ensino, ressignificação das práticas escolares e desenvolvimento de Protótipos Didáticos só faz sentido se essa reflexão provocar mudanças significativas na ação docente, na expectativa de que tais mudanças reflitam onde se espera: na VIDA dos alunos/sujeitos sociais.

Ademais, longe de ter a pretensão de fornecer respostas, é pertinente levantar mais um questionamento: como contextualizar o ensino, trabalhar com gêneros textuais e ressignificar a prática docente em um cenário em que o fazer-pedagógico precisa ser reinventado para adaptar-se ao cenário da pandemia da Covid-19, caracterizado pelo negacionismo e ausência qualificada? Cenário marcado pelo protagonismo de muitos docentes, alunos, escolas e famílias em detrimento da existência de políticas públicas eficazes, numa ausência acentuada de condições para a efetuação da prática pedagógica, cuja negação vem afetando de forma drástica a vida de milhares de estudantes brasileiros.

Contextualizar, ressignificar e desenvolver Protótipos Didáticos no ensino de Língua Portuguesa são demandas inadiáveis, pois a produção de conhecimento nos contextos de ensino é uma ação ideológica que não se resume ao pedagógico, mas envolve relações de poder dos processos de interação verbal entre professores e estudantes na sala de aula, cujas ações refletem na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Boa educação na era da mensuração.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2012, vol.42, n.147 [cited 2017-10-29], pp.808-825. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2017.

FAVERO, L. L. & KOCH, I. V. **Linguística textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico cultural. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2005.

ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1994.

SILVA, Nelma Teixeira da; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa.** *Pensares em Revista.* N. 7, São Gonçalo, RJ. 2015.- pág. 127-143.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. **Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa.** In: *Letras & Letras.* V. 32. N. 4. Uberlândia jul/dez 2016. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35324/20446>. Acessado em 27 de março de 2021.

SOBRE AS AUTORAS

Maria de Fátima Silva da Rocha

Licenciada em Letras. Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica da

Secretaria Municipal de Educação de Correntina-BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. GPLeD/UESB/ CNPq). E-mail: silvadarocham@yahoo.com.br.

Ester Maria de Figueiredo Souza

Doutora em Educação. Pós doutorado em Linguística. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. GPLeD/UESB/ CNPq. E-mail: efigueiredo@uesb.edu.br.