



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 8, número 2, maio-ago. 2019

A ARGUMENTAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: PERCURSOS E TRANSFORMAÇÕES



ARGUMENTATION AND TRAINING OF THE MOTHER- TONGUE TEACHER: PATHWAYS AND TRANSFORMATIONS

Yuri Andrei BATISTA
Universidade de São Paulo, Brasil

Sheyla Fabrícia Alves LIMA
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | O AUTOR
RECEBIDO EM 28/06/2019 • APROVADO EM 06/11/2019

Resumo

No cenário escolar construiu-se a ideia de que ensinar argumentação significa desenvolver competências linguístico-textuais em aulas de redação dissertativa. Diante disso, nossa reflexão situa-se no campo da formação docente e visa destacar percepções acerca das evoluções na formação docente brasileira, tomando por ênfase alguns momentos específicos da história de nossa cena pedagógica que tem reflexos sobre as práticas formativas contemporâneas. Inscrevendo-nos em um campo que observa particularmente a

argumentação no ensino do componente curricular Língua Portuguesa, é nosso objetivo, além de investigar transformações no campo da formação docente brasileira em termos gerais, observar como, de forma específica, essas mudanças sociais-históricas-culturais que acompanham as demandas educacionais incidem sobre a formação do professor de língua materna e em sua relação com o ensino de argumentação. Por fim, esperamos que nossa reflexão possa impactar, de alguma forma, o aprimoramento do ensino de argumentação na escola, bem como reavaliação de ações formativas, voltadas para mudança do paradigma atual desse objeto de ensino.

Abstract

In the school scene an idea was constructed that teaching argumentation means developing linguistic-textual skills in essay writing classes. In the light of this, our reflection is in the field of teacher education and aims to highlight perceptions about the evolution of Brazilian teacher education, focusing on some specific moments in the history of our pedagogical scene that holds reflexes on the contemporary formative practices. Inscribing ourselves in a field that observes in particular the argumentation in the teaching of the Portuguese Language curricular component, it is our objective, besides investigating transformations in the field of Brazilian teacher education in general terms, to observe how, specifically, these social-historical-cultural contexts that accompany the educational demands focus on the formation of the mother tongue teacher and its relation with the teaching of argumentation. Finally, we hope that our reflection may impact, in some way, the improvement of the teaching of argumentation in school, as well as reassessment of formative actions, aimed at changing the current paradigm of this teaching object.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Percurso histórico. Língua portuguesa. Argumentação

KEYWORDS: Teacher training. Historical route. Portuguese language. Argumentation.

Texto integral

A formação docente é uma pauta constante nos debates educacionais dos últimos anos em cenário brasileiro. São reflexões que partem de distintos ramos e observam variados eixos desse campo, o qual tem por principal preocupação os estudos dos processos formativos que permitem o efetivo condicionamento do profissional docente, um elemento imprescindível ao funcionamento dos processos de ensino e aprendizagem no contexto atual de nosso país.

Considerando o fato de que qualquer transformação no contexto da educação perpassa pelo professor, temos por objetivo central do presente espaço de discussão, destacar percepções acerca das evoluções na formação docente brasileira, tomando por ênfase alguns momentos específicos da história de nossa cena pedagógica que tem reflexos sobre as práticas formativas contemporâneas. Pretendemos, nesse entrever, compreender melhor as raízes do processo formativo, bem como discutir o enfoque epistemológico de organização e sistematização dos saberes para essa profissão em sua relação responsiva com a conjuntura externa atual.

Inseridos numa área de pesquisa que contempla especificamente a argumentação no ensino do componente curricular Língua Portuguesa, é nosso intuito, além de investigar transformações no campo da formação docente brasileira em tom generalizado, observar como, de forma específica, essas mudanças sociais-históricas-culturais, que acompanham as demandas educacionais, incidem sobre a formação do professor de língua materna e sua relação com o ensino de argumentação. Levando em consideração a dimensão do ensino de argumentação, sua importância enquanto atividade social e seu potencial para desenvolver diferentes capacidades e o quanto esse processo é negligenciado quando assume um tom estrutural e positivista no planejamento escolar, torna-se imprescindível que observemos com atenção a trajetória e as perspectivas contemporâneas da formação docente que se relacionam com esse tópico no âmbito do ensino de língua materna.

Por esse encaminhar, construímos nossas rotas de investigação acadêmica no itinerário destacado a seguir: em primeiro lugar, destacamos de maneira breve alguns pontos cruciais que evidenciam consideráveis influências para as perspectivas contemporâneas de formação docente no Brasil atual; em segundo momento, é nosso objetivo destacar algumas tendências nos processos formativos em contexto atual e, a partir do encadeamento dessa conjuntura, damos enfoque a forma com que se constitui a formação docente do profissional de língua portuguesa em dias contemporâneos, dando especial enfoque a sua formação e o ensino de argumentação sob à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em sua versão .

1 Breve discussão sobre o panorama histórico da formação docente

A partir dos estudos de Gatti (2010), Saviani (2009) nos é saliente tecer uma breve reconstituição histórica dos processos formativos e entender como se norteavam os saberes para a construção da formação de professores no Brasil. É de nosso interesse não apenas apontar a conjuntura do passado, mas também discuti-la na expectativa de que ela apresente contribuições para uma possível transformação no paradigma proposto atualmente à argumentação, enquanto objeto de ensino.

Segundo Gatti (2010), a formação de professores no Brasil, foi marcada por um processo que visava o ensino das “primeiras letras” em cursos direcionados no final do século XIX a partir da criação das Escolas Normais. Estas instituições eram responsáveis pela instrução dos professores em nível secundário e, em seguida, já na metade do século XX, direcionou também os estudos voltados ao ensino médio. Dessa forma, prosseguiram em viabilizar e instruir a formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil, o qual foi mantido até o surgimento da Lei n. 9.394 de 1996, que propõe a exigência de formação dos docentes em nível superior, estipulando o prazo de dez anos para a realização de tal estudo.

É importante ressaltar que no período inicial do século XX começa a manifestar-se a preocupação com a formação docente para o nível secundário, o qual compreende os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, em cursos que tinham por base atender uma finalidade acadêmico-profissional mais

específica. Segundo Gatti (2010), essa função que antes era realizada por profissionais considerados autodidatas, passa no período que compreende o final de 1930 a ser exercida por meio de um processo formativo que prepararia didaticamente as pessoas que atuavam no ensino secundário, dando início a exigência de um novo modelo de formação. Há nessa nova formatação, devido à extensão que atendia a portaria ministerial, o acréscimo de um ano de estudos, aplicado não somente para esse segmento, mas também ao curso de Pedagogia, responsável por formar especialistas em educação e, de forma adicional, professores para atuarem nas Escolas Normais em nível médio.

Avançando um pouco mais na história, Saviani (2009), coloca que o Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, popularmente difundido como Lei Orgânica do Ensino Normal, apresentou uma estrutura diferente, sendo fragmentada em dois ciclos, o primeiro, apresentado como ciclo ginásial do curso secundário com duração de quatro anos. Esse ciclo tinha como objetivo formar professores do ensino primário e as Escolas Normais regionais eram responsáveis por essa formação. No segundo ciclo, que tinha a duração de três anos, havia uma preparação para a competência de atuação no ensino primário e funcionava tanto nas Escolas Normais como nos Institutos de Educação.

Nesse seguimento, o autor aponta que, tanto os cursos normais como os de licenciatura, passam a focalizar o caráter profissional proposto por um currículo formado de disciplinas, o que resultou, segundo o autor, numa solução dualista e, em nosso ver, enriquecedora e formatada. Os cursos de licenciatura minimizaram o desenvolvimento dos aspectos didático-pedagógicos para acentuar os estudos culturais-cognitivos o que fez reduzir o curso de didática a uma simples exigência para obtenção do título de professor. Em relação ao curso de Pedagogia, houve um forte conflito caracterizado entre esses dois modelos, pois, ao invés da base pedagógico-didática fundar uma nova forma para o processo da formação docente, esta foi organizada a partir dos conteúdos de base cultural-cognitiva.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre esse percurso histórico, se refere às mudanças que ocorreram devido ao Golpe Militar de 1964, pois em face dos impactos caóticos em todo país, houve, sobretudo, mudanças consideráveis no campo educacional. Consoante às discussões de Horikawa (2015), o governo militar sustentou a formação em nível secundário, seguindo o modelo do especialista e do técnico da educação, suprimindo a educação humanista ampla, crítica e criativa, tão importante para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Nesse contexto, Saviani (2009) pontua que há uma substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, pois algumas exigências de adequações na educação emergiram da ditadura, através de transformações na legislação do ensino, como “a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau” (SAVIANI, 2009, p.147). A partir desse novo panorama desaparecem as Escolas Normais e se institui a habilitação específica de 2º grau para a atividade do magistério de 1º grau a qual foi postulada em duas modalidades. A primeira com a duração de três anos, responsável pela habilitação dos professores para lecionar até a 4ª série, e a segunda com duração de quatro anos, em que os docentes se capacitariam para atuarem até a 6ª série do 1º grau.

Além dessa mudança de ordem estrutural, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), em seu estudo, no qual se propuseram a pesquisar os saberes e tendências

na educação nesse período, salientam que a formação docente e o contrato de novos professores visavam o prestígio quase exclusivo no conhecimento que ele deveria possuir com relação a sua disciplina. Desse modo, embora os conceitos fossem estudados, as distintas concepções acerca da disciplina ou as ramificações entre áreas do conhecimento não eram problematizadas e essa fase é marcada pela noção de que um bom professor era aquele que apresentava muita experiência a qual se apresentava como sinônimo de atualidade de ensino.

Posterior a esse momento, etapa que marca o tecnicismo no Brasil, no decorrer da década de 70, esses autores relatam que tanto a pesquisa como os programas de formação passariam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os *métodos e técnicas especiais de ensino*, planejamento, organização e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Ainda que o domínio de técnico formal sobre o conteúdo de ensino continuasse a ser exigido, este perde a relevância que tinha no período anterior e aparece geralmente acrítico, neutro e dissociado das questões de caráter político-pedagógico.

A partir de 1980, Saviani (2009), coloca que despontou um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura em meio às influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, em resposta a alguns aspectos que restaram da opressão vivida na ditadura militar. Na visão de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), esse momento é bastante significativo, uma vez que ocorre uma ruptura com o pensamento tecnicista que se estabelecia até então. A dimensão sociopolítica passou a integrar o discurso pedagógico, sobretudo as determinações do âmbito ideológico dessa atividade. Embora a prática pedagógica de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados, as pesquisas não tinham o intuito de dirimir essas questões ou dar legitimidade ao conhecimento. Nos incomoda pensar que essa problemática existente na década de 80, com relação a essa nova conjuntura de discurso que circula, mas de fato não ocupa a prática de ensino, permaneça até os dias atuais.

Dando continuidade ao destaque de alguns aspectos históricos desse período, Horikawa (2015), salienta que os professores começaram a ver sua função de meros transmissores de conteúdo intensamente questionada além de uma convocação para reexaminar a realidade escolar, apresentando propostas de projetos pedagógicos que fossem condizentes com a conjuntura da comunidade escolar. Os saberes direcionados tanto pelos órgãos das secretarias de educação como por autores de livros didáticos tornaram-se exíguos para acompanhar essa tendência. Assim, um dos pontos imprescindíveis seria um grande investimento no processo de formação, visando o desapego dos professores a antigos métodos tradicionais, que lhes possibilitassem passar de simples executores de programas para atingirem a condição de idealizadores capazes de fazer uma análise crítica de seu trabalho.

Dessa forma entendida, a formação de professores depara-se sob mais um contexto que exige refletir sobre os objetivos da escola, pois sua sistematização tradicional com foco na transmissão de conteúdos e sua prática que não estabelecia relações com a realidade social, não correspondia mais aos interesses de formação do trabalhador que o novo contexto social passou a requisitar. Assim, a escola se encarrega não somente de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de capacidades básicas de ler, escrever e calcular como também desenvolver as

capacidades relativas à análise da realidade e criatividade para buscarem transformações a respeito de seu entorno.

A partir dessas circunstâncias, adentrando à década de 90, Horikawa (2015) sublinha o surgimento de debates que discorrem a respeito da necessidade de investimento em políticas de formação. Esses debates suscitavam questões que envolviam mudanças em defesa da democratização social instituindo a escola como responsável por formar cidadãos conscientes, críticos e capazes de participarem de forma ativa das decisões sociopolíticas, e também propunha um reordenamento no sistema de produção o qual passa a solicitar um novo perfil de trabalhador, ressaltando, principalmente a capacidade de criação.

Embora tendo sido diagnosticada a complexidade da prática pedagógica, estas parecem continuar sendo, no Brasil, pouco consideradas tanto pelas pesquisas como pelos programas de formação de professores (FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO, 1998). Atualmente, ainda são poucos os impactos dos estudos que retratam o papel emancipatório visando a autonomia dos sujeitos escolares, pois o empenho emancipador requer um rompimento de formas acríticas de interpretação, permitindo assim analisar as determinações político-sociais em que a participação ativa e crítica devem ser mobilizadas.

Esses câmbios no perfil do professor correspondem à mudanças nas maneiras com que os conhecimentos são concebidos, nas bases sob as quais os professores assentam suas práticas, de uma forma geral respondem dialogicamente às necessidades educacionais do cenário externo de cada momento da vida social. Esses deslocamentos amoldados às demandas sociais transformam desde a estrutura da sala de aula até os momentos de estudos dos docentes que passam a ter espaço para possibilidades de formação continuada. Nas unidades escolares e nas universidades se ampliam os estudos sobre a constatação de que a instituição escolar não correspondia mais às exigências contextuais, assim seria necessário transformar os processos formativos colocando o professor no centro das discussões (CUNHA, 2013). Na visão de Horikawa (2015), o trabalho do professor começa nessa fase a ser perspectivado a partir da compreensão de prática social em que estão implicados aspectos políticos, históricos e culturais, em que o docente se apresenta como agente de transformação.

De acordo com esse panorama, percebemos que o papel atribuído ao professor do ensino fundamental e médio, nos processos formativos, oscila entre dois extremos. Por um lado, o processo de formação continua a dissociar a teoria da prática, por meio de cursos de atualização idealizados por uma ótica preconizadora de habilitações tecnicistas e do outro, emerge a nova configuração do professor que luta por autonomia intelectual e profissional com capacidades para se posicionar de forma ativa e reflexiva sobre o desenvolvimento das inovações curriculares e possa intervir nos desafios do seu tempo.

É nesse cenário que ganham destaque no Brasil as discussões sobre a formação do professor crítico-reflexivo. Essas discussões influenciaram no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor colocando-o como sujeito habilitado a não apenas transmitir o conhecimento, mas produzi-los refletindo sobre a sua própria prática. É nessa linha de perspectivas que pretendemos situar a seção subsequente, aprofundando algumas reflexões que julgamos necessárias não somente para o desenvolvimento profissional dos

professores, mas de forma específica para um redimensionamento do trabalho com argumentação na escola.

2 Principais tendências contemporâneas da formação docente

Pretendemos tratar nessa seção as principais tendências contemporâneas da formação docente. Tais tendências trazem uma abordagem sobre o campo profissional com vistas a destacar a relevância da profissão em uma relação responsiva com o cambiante contexto social-histórico-cultural e, dessa maneira, encaminhar a docência de forma coadunada a uma prática crítica e significativa sobre seu próprio trabalho. Dentre os vários pesquisadores que empreenderam esforços para esse enfoque, destacamos os trabalhos de Freire (2005 [1968], 2003 [1996]), Giroux (1997), Alarcão (2003), Nóvoa (2017) e Tardif (2014 [2002]). Estes autores levantam questões sobre a formação do professor apontando para uma base comum no alicerce dessa formação respaldado pela perspectiva crítico-reflexiva, a pesquisa como um contínuo e imprescindível processo para o seu trabalho e os *saberes* desses profissionais, como resultado de suas relações internas e externas à escola.

No que diz respeito aos princípios formativos, António Nóvoa (2017, p. 1108-1109) afirma que o período entre 1987 e 1992 é marcado pela “‘universitarização’ da formação docente e pelas ideias de ‘professor reflexivo’ e de ‘professor pesquisador’”, período em que as escolas que formavam para o magistério foram substituídas pelas universidades. Segundo Nóvoa, esse processo significou avanços para o campo da formação docente, porém gerou uma insatisfação perante a distância entre as “ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas”.

Sobre essa tensão conflituosa entre os saberes provenientes da academia e aqueles construídos pela prática dos professores, Tardif (2014 [2002], p. 65) entende que:

[...] a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.

Tardif (2014 [2002]) conclui que, em consequência da dissociação entre a teoria e a prática, esses profissionais se distanciam dos saberes teóricos adquiridos e a experiência de trabalho passa a ser a origem de seu ensino. Desse modo, não é mais possível conceber processos de formação docente calcados apenas nos saberes disciplinares, produzidos e legitimados pela instituição acadêmica, mas – considerando a pluralidade dimensional dos saberes – é preciso planejar ações formativas articulando saberes próprios à formação profissional, aos currículos e à

experiência do professor. Trata-se de vincular os docentes ao que foi construído durante toda sua trajetória formativa e profissional, que não se limita a um processo de transferência de conhecimentos já elaborados, pois engloba diversos saberes, tornando-se assim “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014 [2002], p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, uma vez que, em nosso ver, na linha da célebre frase da pesquisadora francesa Simone de Beauvoir, não se nasce professor, *torna-se*.

Em meio ao contexto social atual, segundo Hall (2006), vemos as identidades se estabelecerem em torno de relações de identificação permeadas por fragmentações e transitoriedade, ao que se torna ainda mais tangível a condição de um contínuo formar-se professor. Passamos, conforme algumas perspectivas contemporâneas, a conceber a formação docente enquanto um processo irrestrito aos eventos formativos institucionalizados, mas sim, englobador de toda a vivência docente nos distintos contextos de inserção do professor, uma consideração à multiplicidade de papéis que incidem sobre sua constituição identitária e que o fazem ser o profissional que é.

Em um caminho paralelo, entendemos aqui o sujeito professor na linha do que sugere o pensamento de Bakhtin (2011) em torno da constituição do um à luz das oportunidades de interação com o outro, voz presente e interpelativa que constitui o eu enquanto finalidade contemplativa da existência por meio do uso linguageiro. Essa relação com o outro extralocalizado que contempla o eu de uma posição externa e singular permite a ambos adquirir novas visões sobre si e sobre o mundo em que estão inseridos, alcançando diferentes estágios de acabamento.

Não podemos nos furtar, então, de observar pelas lentes do discurso dialógico como o professor existe e responsivamente constrói seus saberes e relações identitárias à luz de uma série de fatores que, ainda na linha das proposições de Bakhtin e do Círculo, se orientam de modo a considerar o arcabouço interno das demandas em educação e de igual modo o contexto externo que exerce influência sobre a cena atual em que os sujeitos se inserem. No viés do que propõe Volóchinov (2017), são respectivamente elementos de teor linguístico, internos aos usos de linguagem e que consideram as formas com que os enunciados ressoam dialogicamente, sendo respostas uns aos outros, e elementos extralinguísticos, externos à linguagem e que incidem diretamente sobre o pano de fundo contextual de sua enunciação como a história, as ideologias, as relações de poder, etc. Esses dois tipos de elementos que atuam no todo das demandas educacionais agem igualmente sobre o professor e seu estágio de acabamento, incidindo sobre a forma com que toda a cena de formação, no exemplo mobilizado aqui, vem a se constituir.

Nesse sentido, considera-se fundamental tanto transformar a concepção vigente sobre prática e teoria compreendida em momentos díspares, como mudar a noção de prática como mera aplicação mecanicista. Assim, salientamos acerca do profissional reflexivo, como um posicionamento imprescindível tanto para o desenvolvimento da formação como para as práticas que abordam as potencialidades do ensino de argumentação. Sobre essa questão, Freire (2002 [1987]), endossa que é importante um fazer pedagógico que coloque os professores e alunos como agentes de seu processo, pois, “superando o intelectualismo

alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (p. 75). Ressalta assim, a convocação do posicionamento político do docente, uma vez que mesmo sem saber, pode reproduzir em seu trabalho a opressão da classe dominante.

Segundo Alarcão (2003), a noção de profissional reflexivo é um convite a pensar sobre a promoção da autonomia do professor, pois essa trajetória de reflexividade pode impulsionar os rumos da instituição, por contribuir para que o professor compreenda criticamente o espaço que ocupa. Entender a problemática da fragmentação entre os saberes científicos, advindos da universidade, e aqueles praticados pelos professores em seu exercício docente, parece se fundar na forma como o currículo se apresenta em relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pelo positivismo que exclui a formação e a reflexão teórico-filosófica (TARDIF, 2014 [2002]).

Nesse seguimento, coadunando com as ideias de Freire, Giroux (1997, p. 148) esclarece que:

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escolar público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

De acordo com o exposto, parece fundamental o desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da mobilização de ações didáticas que rejeitem qualquer forma de discriminação e também de reducionismo que limitem o conteúdo, conforme o que vem ocorrendo com o ensino de argumentação. Assim, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2007 [1996], p. 121). A garantia de aspectos democráticos advém de um princípio que deve permear o processo de formação, qual seja, que todos sejamos sujeitos no processo de produção do conhecimento, de interpretar e transformar o nosso entorno social.

Por esse encaminhar, observando os contextos sócias-históricos- culturais que determinam as demandas educacionais em nosso país, consideramos fundamental tanto algumas ressignificações quanto às concepções vigentes sobre prática e teoria compreendida em momentos díspares, como novos olhares para a noção de prática como mera aplicação mecanicista das mesmas. Entender a problemática da fragmentação entre os saberes científicos, advindos da universidade, e aqueles praticados pelos professores em seu exercício docente, permite perceber a forma limitada que o currículo se apresenta em relação com esses saberes. Relação essa que na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que eleva a teoria, ou pelo positivismo que exclui a formação e a reflexão teórico-filosófica.

Sobre a divergência de pensamento entre os posicionamentos críticos de vários pesquisadores e uma parcela de teóricos tradicionais, Giroux (1997, p.148) discute que:

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana.

De acordo com essa discussão, percebemos a necessidade de entender os processos formativos à luz da conjuntura econômica, social e política que merecem ser analisadas criticamente. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação imprescindível para a formação continuada dos professores que tem como objetivo a transformação por meio de sua prática educativa. Contudo, segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2007 [1996], p.39). Nesse sentido, não basta simplesmente refletir, é primordial que tal reflexão possa mobilizar o docente a uma ação transformadora.

Em face do que foi exposto, parece fundamental o desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da mobilização de ações didáticas que rejeitem qualquer forma de discriminação, hierarquizações e posturas enrijecedoras dos diferentes saberes que podem figurar de maneira enriquecedora nas distintas formas de processos formativos. Assim, “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 2007 [1996], p.121). A garantia de aspectos democráticos advém de um princípio que deve permear o processo de formação, qual seja, que todos somos sujeitos no processo de produção do conhecimento, de interpretar e transformar o nosso entorno social. Nessa perspectiva Freire observa que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2007 [1996], p.45).

O princípio crítico-reflexivo pleiteia a formação de profissionais críticos, envolvidos com as transformações sociais e científicas em meio a complexidade que envolve as questões de língua(gem), ensino e aprendizagem. Nesse sentido, considerar a concepção de linguagem que está imbricada ao trabalho em sala de aula é elemento fundamental, com o objetivo de perceber se essa concepção está

comprometida para um ensino que possa contribuir com a construção do cidadão, capaz de fazer suas escolhas e posicionar-se sobre os discursos que circulam. Enfim, pesquisas que tem por base o entendimento de que os sujeitos se constituem e agem no mundo através do discurso, podem possibilitar a esses sujeitos reagir às exigências que lhes são apresentadas pela sociedade contemporânea.

Aqui, pontuamos a reflexão como elemento fundamental na atuação, pois permite ao docente repensar as aulas, evitando armadilhas como as direcionadas à argumentação atualmente. Conclui-se, portanto, que a formação de professores em contextos atuais necessita dar ênfase a uma formação que conduza o profissional da educação a uma prática docente ativa a partir da reflexão sobre sua ação, diferente de um processo formativo que prepara, de forma mecanicista, para reprodução de regras e aplicação de teorias. Mas será que essas perspectivas tomaram seus lugares na formação que se apresenta atualmente para o ensino de língua portuguesa? Tentaremos obter respostas na próxima seção.

3 A formação de professores de língua materna no Brasil

Na seção anterior apresentamos uma discussão em relação à formação docente em tendências contemporâneas que aponta consideráveis transformações nos paradigmas propostos por diferentes estudos nos anos recentes. Nesses próximos pontos deixamos destacados quais os impactos dessas transformações no cenário da formação docente no que tange o componente curricular língua portuguesa. Consideramos, dessa forma a recém formulada BNCC como ponto de análise que nos permite contemplar diretrizes recentes que se direcionam sobre essa área específica da docência.

Com a legitimação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), versão utilizada por nós nesse estudo, no que tange ao componente Língua portuguesa, há a promessa de implementação de algumas alterações de ordem curricular. No texto de apresentação desse documento, que tem como representatividade o ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, encontra-se a declaração de que tal documento se apresenta como base para a reformulação da educação básica, conforme podemos ler,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes

Conforme o exposto, o BNCC imputa-se como um componente primordial para o processo educacional pretendendo atender dois importantes pilares da ação pedagógica, os quais são, orientar a formação inicial e continuada de professores e tornar-se base para a construção dos diversos tipos de materiais didáticos. De acordo com o primeiro pilar, o documento pontua o objetivo de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BNCC, 2017, p.17).

Dessa forma, dez competências gerais precisam ser perspectivadas na formação inicial e continuada a partir de três dimensões, dentre as quais estão o conhecimento, a prática e o engajamento:

Dimensões da formação inicial e continuada segundo a BNCC

- A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos.
- A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem.
- A terceira dimensão, refere-se ao engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar.

Fonte: Portal do Ministério da Educação

Frente a esses novos direcionamentos, percebe-se a exigência para com o professor de língua materna na atualidade o qual precisa ter um posicionamento diante da aplicação de saberes, de forma que estes extrapolem o ensino da gramática normativa. Para tanto, além do seu conhecimento específico, esse profissional precisa apresentar em seu trabalho um diálogo desse conhecimento com noções de texto, gêneros discursivos, e concepção de língua(gem) como interação.

De acordo com o Art. 14, da Resolução CNE/CP nº2, para a formação dos professores, com o objetivo de promover uma redimensionamento alinhado ao BNCC, algumas competências são imprescindíveis para o momento de formação:

- Área do Conhecimento, com as respectivas competências: LINGUAGENS

- a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

c. 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, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;

d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017

Com a promessa de que este documento ainda poderá sofrer algumas alterações, o portal do MEC pontua que a Base Nacional Docente não irá sobrepor as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada da Educação Básica e tampouco direcionar um quadro de conteúdos que os cursos de Pedagogia ou licenciaturas irão incorporar. Assim, a proposta do MEC apresenta como escopo as competências que os futuros professores terão que desempenhar para atuar em sala de aula, visando atender às novas demandas trazidas pela Base.

Diante desse cenário, a formação é apresentada em um processo de reformulação constante, com vistas a viabilizar, dentre outras questões, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, aos momentos de estudo coletivo na escola e a perspectiva de valorização e reconhecimento do professor. É importante ressaltar que embora essa proposta tenha se configurado em um viés promissor para um trabalho produtor no ensino da língua materna, a discussão sobre uma formação de professores nesses moldes, pontua como principal obstáculo, a postura do professor.

Segundo Pimenta (2005), um dos grandes entraves para que propostas como o BNCC se estabeleçam, é a falta de condições de naturezas distintas dadas aos professores que tornariam as expectativas do estado factíveis, pois:

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao mesmo para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. (PIMENTA, 2005. p.40 – 41).

Fazendo frente às críticas apresentadas ao conceito de professor reflexivo, após vinte e cinco anos de discussão sobre o assunto, a autora anteriormente citada demonstra oposição à política do governo brasileiro a respeito da falta de responsabilidade para com as condições de trabalho do professor e a falta de uma formação que tenha como foco a reflexão teórico-crítico-reflexiva, incumbindo apenas ao docente o papel de adequar-se às novas orientações e cumpri-las. Há aqui, então, um tom de aporia que constitui a relação de responsividade entre as expectativas formativas expostas pelo discurso das propostas governamentais e a realidade prática com a qual convivem os profissionais docentes.

No tocante ao ensino de argumentação, de acordo com Azevedo e Damasceno (2017), que examinou o tratamento dado a argumentação no BNCC, isso não é diferente e ainda se confere como um agravante, uma vez que não há nenhum estudo desenvolvido na formação inicial dos professores e os materiais didáticos abordam este ensino de forma especificamente estrutural, a começar por não encaminhar nenhum arcabouço teórico da argumentação, criando, assim, uma espécie de inconsistência do termo, dando espaço para que a capacidade de argumentar seja concebida como algo inerente ao ser humano.

Ao longo das orientações produzidas para o professor, os conceitos são mobilizados indistintamente, ou seja, observa-se a ênfase na necessidade de haver trabalho com a argumentatividade (BRASIL, 2015, p. 38; BRASIL, 2017, p. 137), sem distingui-lo da argumentação. É importante notar que a referência aos aspectos argumentativos tem por base o princípio de que todos os professores teriam formação específica para compreender e garantir a apropriação das ideias em suas práticas cotidianas. (AZEVEDO; DAMASCENO, 2017, p. 90)

Esse panorama aponta também para, entre outras questões, as lacunas deixadas pela formação inicial e a necessidade de o professor ter acesso aos novos conhecimentos produzidos pelas ciências da linguagem para que dessa forma, possam direcionar suas aulas elencando as concepções que poderão balizar seu trabalho na prática. Em investigação ao disposto no atual documento orientador da educação básica, o BNCC, é frustrante observar o pouco ou nenhum avanço no que corresponde ao ensino de argumentação, conforme pontuamos na introdução desse trabalho.

Em contrapartida, apesar de a argumentação está sendo trabalhada de modo limitado, conforme vimos na crítica pontuada pelas autoras na discussão acima, há pesquisas recentes que vem apresentando um novo viés para esse estudo, criticando o caráter excessivamente normativo do trabalho com a argumentação nas escolas, que desconsidera os contextos de usos reais da língua, colocando a transmissão de regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto de estudo central. É nesse contexto que surgem propostas em que a argumentação passa a ser estudada tendo como base textos e discursos que ocorrem em vínculo direto com situações comunicativas, a exemplo da perspectiva de Azevedo e Tinoco (2019) que aliam em paralelo o ensino da língua portuguesa, a argumentação e estratégias de letramento.

Esses novos pressupostos desestabilizam a longa tradição de ensino de argumentação pautada em um modelo único de argumentatividade a qual faz eco com as atividades de gramática normativo-prescritiva. Ao planejar o ensino da argumentação a partir de uma determinada ação, é possível que o docente propõe um projeto de comunicação que se realiza por meio de uma determinada prática social de linguagem, reconhecida pelas/os estudantes como uma prática do mundo fora dos muros escolares, certificando-se de que as coordenadas do planejamento propostas estejam bem definidas nos comandos das atividades desse projeto.

Nesse viés, Azevedo (2013), coloca que:

As capacidades de linguagem estão estritamente ligadas às atividades humanas, isto é, às estruturas materiais e simbólicas que se orientam de acordo com determinadas finalidades individuais ou de grupo. Como as atividades são objetos das ações humanas que estruturam o agir e as representações de um ser singular, estabelecem modalidades e condições de participação diante das mais variadas situações. (AZEVEDO, 2013, p. 40).

A autora ainda pontua sobre as competências como um processo indissociável das capacidades, ou seja, “[...] a noção de competência é entendida aqui como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação” (AZEVEDO, 2013, p. 41). Nesse sentido, a concepção de capacidade argumentativa não se reduz à ordem do cognitivo, propondo uma concepção de capacidade sócio-cultural-cognitiva. Dessa forma, uma proposta de formação de professores necessita ser direcionada pleiteando a inserção de práticas argumentativas na sala de aula.

Considerando o fato de que qualquer transformação no contexto da educação perpassa pelo professor, ressaltamos a importância desse profissional o qual está imbricado ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola. No entanto, não se pode excluir a responsabilidade do Estado, uma vez que suas determinações influenciam na organização dos saberes e conseqüentemente na postura desses profissionais. É preciso reconhecer que esse discurso tem se apresentado contra o professor que muitas vezes não assinala as condições insatisfatórias de seu trabalho e a não viabilidade do pleno desenvolvimento de suas funções. A partir da noção de que é do sistema governamental que as leis de diretrizes e bases da educação são orientadas, destacamos a importância de salientar que as questões que norteiam o ensino de língua materna no Brasil e especificamente o ensino de argumentação, bem como os processos formativos, merecem passar pelo papel político dos docentes.

Considerações finais

No início deste artigo, manifestamos o compromisso de salientar noções concernentes às transformações na formação docente brasileira, tomando por ênfase alguns momentos específicos da história de nossa cena pedagógica que tem reflexos sobre as diferentes perspectivas para práticas formativas

contemporâneas. Procuramos fazer isso ao olhar especificamente para a maneira como os processos formativos são organizados, e propusemos entender que o redimensionamento de tais processos revela apenas um recorte da realidade. Assim, nessa breve construção de panorama histórico, observamos as transformações no campo da formação docente brasileira compreendendo as mudanças sociais-históricas-culturais que conseqüentemente projetam demandas educacionais sobre o professor de língua materna e a sua relação com o ensino de argumentação.

Vimos também que o ensino alinhado à perspectiva reflexiva pode redimensionar o papel crítico e político do docente por garantir condições de permitir contato com diferentes maneiras de construir sentidos existentes no mundo atual, mostrando, ao mesmo tempo, o potencial construtivo e destrutivo que pode resultar dos confrontos de diferentes visões de mundo. É uma perspectiva que exige uma interpelação metodológica para além da análise da estrutura dos sistemas de ensino, contemplando o contexto social imbricado. Então, evocar uma relação entre escola como produção e circulação de conhecimento de uma forma propositiva denota encetar a seguir novos caminhos como uma forma de contribuir para o processo de cidadania com inclusão das minorias.

Os princípios da perspectiva reflexiva somam bastante para os processos formativos porque possibilitam a compreensão da complexidade do trabalho docente, sobretudo da problemática do ensino de argumentação que não se apresenta somente na ausência desse estudo nas instituições acadêmicas, mas também em outras frentes, como o sistema de ensino em que este profissional trabalha. Além do que, tais princípios também conferem importância às diferentes inserções e papéis sociais ocupados por esse sujeito professor, dando enfoque para os discursos que circulam socialmente e conseqüentemente reverberam na prática desse professor enquanto resultado de suas próprias experiências. Dessa forma, compreender como os cursos de formação têm se organizado possibilita-nos pensar a respeito das concepções epistemológicas que estão subjacentes e discutir alternativas que possam favorecer futuras propostas de formação.

Nessa conjuntura, percebemos que a argumentação merece um lugar de atenção, em uma proposta de ensino mais consistente e inclinada a promover o desenvolvimento dos sujeitos de forma mais crítica e reflexiva. Se entendida a formação docente na perspectiva da transformação social, compreenderemos que a autonomia se define como uma relação de conhecimentos na luta contra-hegemônica de um poder instituído para a dominação. Essa compreensão é imprescindível para o entendimento desse estudo, que não se vale, dentre outras coisas, de imputar ao professor toda a responsabilidade pelo chamado fracasso escolar, e tergiversar a parte que cabe a todos os segmentos da sociedade civil, sobretudo a do poder público.

Percebemos, além disso, que a problemática existente no tocante ao papel da argumentação em processos formativos, se manifesta pelo desconhecimento dos professores sobre as teorias da argumentação e conseqüentemente interdita ações que podem ser realizadas na escola para o desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013). Há em nosso ver uma lacuna entre a formação do professor e os aspectos teóricos que embasam seu trabalho para desenvolver esse objeto de ensino em sala de aula. Dessa maneira, sinalizamos a necessidade de

fomentar estudos e pesquisas que direcionem a reflexão de saberes para o ensino de argumentação alinhando à educação emancipatória com o objetivo de criar rupturas que superem as fragmentações do ensino, caracterizado pelo tradicionalismo desse conteúdo, vigente até então.

Aqui, pontuamos a reflexão como elemento fundamental na atuação do professor, pois permite (re) pensar em nível conceitual e metodológico a prática docente, evitando armadilhas e tradições descontextualizadas como as direcionadas à argumentação atualmente. Conclui-se, portanto, que os saberes que perpassam a formação de professores necessitam estar imbricados ao processo formativo, dando ênfase a uma formação que conduza o profissional da educação a uma prática docente ativa sobre sua ação, ultrapassando o atual paradigma que prepara, de forma mecanicista, para reprodução equivocada de regras burocráticas com fins utilitaristas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun.2013.

_____; DAMASCENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*. nº 7, Jan. Abr. 2017. p. 83-92.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de março de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FIORENTINI, Dario. SOUZA JR. Arlindo José de. MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1987].

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007 [1996].

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós – modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, v. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053144843>

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014 [2002].

VOLOCHÍNOV, V(Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1. ed. Tradução de Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: 34, 2017.

Para citar este artigo

BATISTA, Yuri Andrei; LIMA, Sheyla Fabrícia Alves. A argumentação e a formação do professor de língua materna: percursos e transformações. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 8, n. 2, p. 614-632, maio-ago. 2019.

Os autores

Yuri Andrei Batista é doutorando no Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa (PPGFLP/USP) como bolsista FAPESP . Possui mestrado em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e representações (PPGLLR/UESC). Também possui graduação em Letras com dupla habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas e Língua Inglesa e suas literaturas pela UESC. É pesquisador vinculado aos seguintes grupos de pesquisa: Gêneros discursivos e Leitura e DIÁLOGO-USP. Tem experiência no ensino de línguas estrangeiras (inglês/alemão) com certificação de nível C1 em inglês pela Universidade de Cambridge e em alemão de nível B2 pelo Instituto Goethe. É examinador oral de alemão do Instituto Goethe para os níveis A1 e A2 e de Inglês da Universidade de Cambridge para o níveis A1, A2, B1 e B2. Atua nas seguintes áreas: teoria dialógica do discurso, espaço biográfico, estudos de tradução, ensino de línguas estrangeiras, ludoletramento.

Sheyla Fabrícia Alves Lima possui graduação em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2010) e Especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade Noroeste de Minas (2011). É professora do município de Itabuna

atuando no Ensino Fundamental II com as disciplinas de Língua Portuguesa e Espanhol desde 2004. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações na Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGLR/UESC), onde participa do Programa de Divulgação de Estudos sobre Discurso e Argumentação (ProEDA) e o Grupo de Pesquisa "Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso" (ELAD).