

## **MULTILETRAMENTOS E AUTONOMIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A RESPOSTA ERRADA COMO DISPOSITIVO DE REINVENÇÃO PEDAGÓGICA**

*MULTILITERACIES AND AUTONOMY IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: THE WRONG ANSWER AS A  
DEVICE FOR PEDAGOGICAL REINVENTION*

**Viviane Raposo Pimenta<sup>1</sup>, Ana Paula Martins Corrêa Bovo<sup>2</sup>, André Soares Almeida<sup>3</sup>**

*1 Universidade Federal de Ouro Preto*  
*<https://orcid.org/0000-0003-0613-1901>*  
*[viviane.pimenta@ufop.edu.br](mailto:viviane.pimenta@ufop.edu.br)*

*2 Universidade do Estado de Minas Gerais*  
*<https://orcid.org/0000-0002-6380-6752>*  
*[ana.bovo@uemg.br](mailto:ana.bovo@uemg.br)*

*3 Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais*  
*<https://orcid.org/0009-0005-3353-162X>*  
*[andre.batista.soares@educacao.mg.gov.br](mailto:andre.batista.soares@educacao.mg.gov.br)*

*Recebido em 03 mar. 2026*  
*Aceito em 03 abril 2026*

**Resumo:** O presente artigo, inserido no campo da Linguística Aplicada, investiga de que forma a análise dialógica de respostas consideradas “erradas” em atividades diagnósticas pode fomentar a autonomia discente e a autoformação docente no ensino de Língua Portuguesa. Diante de uma cultura avaliativa tradicionalmente centrada na punição e na métrica, este estudo propõe um deslocamento do erro para o campo do indício pedagógico, compreendendo-o como parte constituinte do processo de aprendizagem. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa interpretativista e fundamenta-se nos pressupostos socioculturais da linguagem e na pedagogia dos multiletramentos. Metodologicamente, analisam-se duas atividades diagnósticas aplicadas a estudantes do Ensino Fundamental II da rede pública: uma voltada à leitura de narrativa verbal e outra centrada em texto multimodal. A análise foca em padrões interpretativos, escolhas semióticas e nas possibilidades de replanejamento pedagógico que emergem do encontro entre as prescrições curriculares e a realidade vivida em sala de aula. Os resultados indicam que a resposta “errada”, quando entendida como hipótese interpretativa legítima, funciona como um potente dispositivo formativo e exotópico. Conclui-se que a ressignificação do erro viabiliza práticas avaliativas investigativas que ampliam a agência dos sujeitos, promovendo uma reinvenção pedagógica necessária para a consolidação da autonomia e do ensino de língua como prática social na escola básica.

**Palavras-chave:** Avaliação diagnóstica, multiletramentos, autonomia, ensino de Língua Portuguesa, autoformação docente.

**Abstract:** This article, in the field of Applied Linguistics, investigates how the dialogic analysis of responses considered "wrong" in diagnostic activities can foster student autonomy and teacher self-formation in Portuguese Language teaching. Faced with an evaluative culture traditionally centered on punishment and metrics, this study proposes a shift from the error to the field of pedagogical evidence, understanding it as a constituent part of the learning process. The research is grounded in a qualitative interpretative approach and is based on the socio-cultural assumptions of language and the pedagogy of multiliteracies. Methodologically, it analyzes two diagnostic activities applied to middle school students in the public school system: one focused on reading verbal narrative and the other centered on a multimodal text. The analysis focuses on interpretative patterns, semiotic choices, and the possibilities for pedagogical replanning that emerge from the encounter between curricular prescriptions

and the reality experienced in the classroom. The results indicate that the "wrong" answer, when understood as a legitimate interpretative hypothesis, functions as a powerful formative and exotopic device. It is concluded that the resignification of the error enables investigative evaluative practices that expand the agency of the subjects, promoting a pedagogical reinvention necessary for the consolidation of autonomy and language teaching as a social practice in basic education.

**Keywords:** Diagnostic evaluation, multiliteracies, autonomy, Portuguese language teaching, teacher self-formation.

## EPÍGRAFE

Não se ensina para avaliar, avalia-se para ensinar.  
Paulo Freire

## INTRODUÇÃO

A reinvenção do ensino de Língua Portuguesa, no cenário contemporâneo, exige mudanças do par de lentes pelo qual enxergamos o desempenho e a avaliação discente. Historicamente, a avaliação tem sido utilizada na escola básica como um instrumento de controle, classificação e constatação de ausências; todavia, este artigo propõe um deslocamento desse sentido, compreendendo a atividade diagnóstica como um enunciado carregado de sentidos e um dispositivo importante para a autonomia discente e a autoformação docente.

O presente trabalho, inserido no campo da Linguística Aplicada, apresenta resultados de uma pesquisa mais ampla, de nível *stricto sensu*, inserida no projeto guarda-chuva institucional intitulado "A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do *métier* docente". Este projeto dedica-se a investigar o agir docente e os gêneros do discurso mobilizados por professores de todos os níveis de ensino para a realização do seu trabalho que, de acordo com Brasileiro; Pimenta (2021; 2022a; 2022b; 2023), se realiza na e pela linguagem. Logo, a linguagem é compreendida, na perspectiva sociocultural e discursiva, como trabalho (Brasileiro; Pimenta, 2026). Importa ressaltar que a pesquisa seguiu todos os protocolos éticos, contando com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição onde a pesquisa foi conduzida, garantindo a integridade dos dados e o respeito aos sujeitos envolvidos.

---

No cerne desta discussão, situamos a Atividade Diagnóstica (ATVD) não como um inventário de erros gramaticais, mas como um "espelho" que reflete a prática pedagógica e as tensões do cotidiano escolar. Sob a perspectiva dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Pimenta; Dutra; 2025), entendemos que o ensino de língua é uma prática social situada que deve acolher as múltiplas linguagens, mídias e culturas que o aluno mobiliza. Nesse sentido, a "resposta errada" do estudante deixa de ser um estigma de fracasso e passa a ser compreendida como um indício pedagógico: ela revela como o aprendiz negocia sentidos e quais letramentos de referência ele utiliza para responder às demandas escolares, muitas vezes em descompasso com o letramento puramente escolar (Rojo, 2009).

O problema que motiva essa escrita reside na invisibilidade dos processos de raciocínio discente durante a avaliação e na consequente dificuldade docente em transformar o erro em objeto de reflexão para o replanejamento. Assim, este artigo objetiva demonstrar como a análise dialógica das produções discentes em contexto de diagnóstico pode fomentar a autonomia — compreendida aqui como um sistema complexo de escolhas conscientes e interativas que se constitui na relação com o outro (Paiva, 2019; Pimenta, 2018). Compreendemos que a autoformação docente ocorre precisamente quando o professor assume sua incompletude diante da resposta do aluno, reinventando seu agir a partir do que o erro revela. Acreditamos também que é preciso enfrentar o desafio de romper com modelos tradicionais de avaliação que silenciam a voz do estudante em prol de uma métrica punitiva. Tal deslocamento dialoga com concepções contemporâneas de linguagem como prática social e de avaliação formativa, que concebem o erro não como falha individual, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem e do próprio trabalho docente.

Em consonância com os preceitos da Linguística Aplicada, acredita-se que inserir a avaliação diagnóstica no horizonte dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Cope; Kalantzis, 2000; Bovo; Moreira; Pimenta, 2017) implica reconhecer que os estudantes trazem repertórios diversos, multimodais e culturais que nem sempre se encaixam na norma prescrita pelo livro didático. A reinvenção do ensino de Língua Portuguesa e Literatura passa pela compreensão de que o letramento é uma prática social situada. Quando o professor se debruça sobre a resposta errada do aluno, ele não está apenas

corrigindo um desvio gramatical, mas realizando uma leitura da cultura e da lógica do aprendiz.

A problemática reside na seguinte questão: como a análise das respostas discentes em atividades diagnósticas – especialmente aquelas que mobilizam textos multimodais e dialogam com as culturas locais dos estudantes – pode servir de espelho para que o professor reorganize sua própria prática? O objetivo deste texto é demonstrar que a avaliação, sob as óticas da autonomia, da dialogicidade, dos gêneros do discurso e dos multiletramentos, deixa de ser um mero instrumento de verificação para se transformar em um ato de investigação (Pimenta; Miranda, 2023). Tal processo permite ao docente compreender a lógica do aluno, reconhecendo que a “resposta errada” muitas vezes revela a complexa interação entre os letramentos locais de referência da comunidade e as demandas do letramento escolar.

Essa necessidade de compreensão e escuta sensível requer um percurso metodológico que se afaste de métricas meramente estatísticas. Este estudo ancora-se na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (Ambrósio; Pimenta, 2025). As autoras defendem a pesquisa qualitativa em educação como um espaço de investigação das subjetividades, permitindo que o pesquisador se debruce sobre a complexidade dos fenômenos que emergem no chão da escola. A metodologia assume um caráter ético de visibilização do agir docente, pautando-se na análise das Atividades Diagnósticas (ATVD) como enunciados que revelam o processo de letramento e o potencial de autoformação docente (Almeida, A. S., 2026).

Nas seções seguintes, apresentaremos os pressupostos teóricos que sustentam a relação entre letramentos múltiplos e autonomia, seguidos pela análise de como a resignificação do erro pode, de fato, reinventar o ensino de língua, transformando a avaliação em um espaço de diálogo, emancipação e autonomia profissional.

## **1. AVALIAÇÃO, AUTONOMIA E MULTILETRAMENTOS**

As questões mobilizadas neste artigo – a ressignificação da resposta considerada “errada”, a avaliação diagnóstica como dispositivo de reinvenção pedagógica e a construção da autonomia discente – requerem um enquadramento teórico que articule história da educação, estudos sobre avaliação, concepções socioculturais de linguagem e abordagens contemporâneas de letramento. Partimos do entendimento de que as práticas avaliativas não podem ser analisadas de forma isolada, pois se constituem historicamente e se materializam no cotidiano escolar por meio de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) profissionais que organizam o agir docente (Brasileiro; Pimenta, 2022a, 2022b, 2023). Nesse sentido, nesta seção de reflexões teóricas, buscamos compreender como determinados modos de avaliar foram naturalizados na escola brasileira e como deslocamentos recentes podem permitir reinterpretar o erro, a aprendizagem e o próprio trabalho do professor.

Para desenvolver tal percurso, iniciamos com uma breve retomada histórica das práticas avaliativas no Brasil, focalizando os exames preparatórios para o ingresso no ensino superior e a consolidação de uma cultura escolar orientada pela classificação e pela mensuração do desempenho. Em seguida, discutimos como essa herança se reconfigura nas políticas educacionais e nas rotinas escolares ao longo do século XX, criando as condições para o surgimento de perspectivas que problematizam a centralidade do acerto e do erro como polos binários. Esse movimento teórico-conceitual conduz às contribuições de autores que compreendem a avaliação como prática social situada e como parte constitutiva do trabalho docente, abrindo caminho para as discussões sobre autonomia (Pimenta; Miranda, 2023) e para a incorporação dos estudos dos multiletramentos no campo do ensino de Língua Portuguesa (Bovo; Moreira; Pimenta, 2017).

### **1.1. Avaliação escolar no Brasil: heranças históricas e deslocamentos contemporâneos**

A história da escolarização no Brasil está marcada por dispositivos avaliativos voltados à seleção, à hierarquização e ao controle dos percursos formativos. Desde o período imperial, os exames públicos e preparatórios para o ingresso nos cursos superiores constituíram-se como mecanismos centrais de regulação do acesso ao saber escolarizado, operando segundo uma lógica meritocrática e excludente que

contribuiu para a consolidação de um modelo de ensino fortemente ancorado na mensuração do desempenho e na classificação dos sujeitos (Razzini, 2000).

No século XIX, os chamados exames preparatórios funcionavam como instâncias seletivas que determinavam quem poderia frequentar cursos jurídicos, médicos ou militares, configurando-se como instrumentos de distinção social e de legitimação cultural. Tal estrutura reforçou uma cultura escolar orientada para a reprodução de conteúdos e para a verificação pontual da aprendizagem, cujos efeitos ainda se fazem sentir nas práticas avaliativas contemporâneas.

Estudos no campo da história da educação brasileira (Pimenta; Gomes; Andrade, 2011) indicam que essa tradição avaliativa consolidou-se ao longo do processo de institucionalização da escola pública, articulando-se a modelos pedagógicos centrados na transmissão e na normatização dos saberes. A avaliação passou, assim, a ocupar um lugar central na organização do trabalho pedagógico, não apenas como instrumento de acompanhamento, mas como dispositivo de regulação das trajetórias escolares.

Ao longo do século XX, mesmo com a expansão da escolarização e com reformas educacionais que buscavam democratizar o acesso à escola, a lógica dos exames e das provas padronizadas manteve-se como eixo estruturante do sistema, contribuindo para a naturalização de práticas que associam aprender a acertar e errar a fracassar. Para Razzini (2000) e Rojo (2012), essa herança histórica ajuda a compreender por que, ainda hoje, a resposta incorreta tende a ser interpretada como déficit individual, e não como indício dos processos de construção de sentido mobilizados pelos estudantes.

É nesse cenário que se inscrevem as discussões contemporâneas sobre avaliação formativa, multiletramentos e autonomia, que propõem deslocamentos epistemológicos importantes ao compreender a avaliação como prática social situada e como parte constitutiva do trabalho docente. Ao tensionar a centralidade da classificação e da mensuração, essas abordagens abrem espaço para conceber a atividade diagnóstica como um dispositivo de investigação pedagógica, capaz de promover tanto a aprendizagem discente quanto a autoformação docente.

## 1.2. Gêneros do discurso e gêneros do discurso profissional docente

Nesta investigação, a linguagem é compreendida a partir de uma perspectiva sociocultural e dialógica, segundo a qual os processos de significação se constituem nas interações sociais e nas práticas historicamente situadas (Vygotsky, 1988; Bakhtin, 2003). Nesse sentido, a língua é entendida como atividade social mediada, por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, negociam posições e se constituem nas relações que estabelecem com outros interlocutores. A centralidade da interação verbal, da historicidade e da dimensão ideológica do signo, enfatizada por ambos os autores, fornece as bases para uma abordagem que articula desenvolvimento humano, linguagem e práticas sociais, elementos importantes para a análise de processos educativos.

À luz dessa concepção, Bakhtin (2003) formula a noção de gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados que emergem nas diferentes esferas da atividade humana e que organizam a produção e a compreensão dos textos em situações comunicativas recorrentes. Cada gênero articula, de maneira indissociável, conteúdo temático, estilo e construção composicional, dimensões configuradas pelas finalidades comunicativas, pelos interlocutores envolvidos e pelas condições concretas de produção e circulação dos enunciados. Ao apropriar-se desses gêneros, os sujeitos incorporam modos socialmente reconhecidos de agir discursivamente, valores e posicionamentos axiológicos, inscrevendo-se em cadeias dialógicas que conectam enunciados passados, presentes e futuros. Nessa perspectiva, os gêneros operam como mediadores entre os indivíduos e as esferas sociais, constituindo categoria analítica central para compreender práticas pedagógicas e processos de formação.

Ao serem articulados aos aportes da Clínica da Atividade, os gêneros do discurso passam a ser compreendidos não apenas como formas linguístico-discursivas relativamente estabilizadas, mas como instrumentos que medeiam a ação profissional em situações concretas de trabalho. Nessa convergência teórica, a dimensão enunciativa destacada por Bakhtin dialoga com a análise da atividade proposta por Clot (1999, 2008), Saujat (2003, 2005) e Leplat (1997), para os quais o trabalho se configura como espaço de tensão entre prescrições institucionais, normas antecedentes e realizações singulares dos sujeitos. Essa aproximação permite

conceber os gêneros como dispositivos que organizam o agir profissional, estruturam a cooperação entre pares, materializam conflitos e possibilitam o desenvolvimento do poder de agir, deslocando a análise do texto em si para as condições concretas de produção, circulação e transformação dos enunciados no interior das práticas pedagógicas e dos processos formativos.

Ancoradas na perspectiva discursiva de Bakhtin e nos estudos da Clínica da Atividade (Clot, 1999; 2008; Saujat, 2003; 2005; Leplat, 1997), Brasileiro e Pimenta (2021; 2022; 2023; 2026) se debruçam sobre a noção de gêneros do discurso do *métier* docente para designar os enunciados que emergem das diversas esferas do trabalho do professor e que organizam sua atuação nas dimensões do ensino-aprendizagem, da pesquisa, da extensão, da formação, da gestão e da representação profissional. Tais gêneros incluem, entre outros, planos de aula, relatórios, pareceres, projetos pedagógicos, atividades avaliativas, registros reflexivos, comunicações institucionais e produções acadêmicas, compreendidos não como simples formatos textuais, mas como formas de ação social que materializam relações de poder, prescrições institucionais, saberes profissionais e processos identitários. Nessa abordagem, o *métier* docente é concebido como prática complexa e historicamente situada, atravessada por normativas, políticas públicas e disputas de sentido que se inscrevem discursivamente nesses gêneros.

As autoras argumentam que a apropriação crítica desses gêneros constitui eixo fundamental para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que é por meio deles que os sujeitos aprendem a agir profissionalmente, a interpretar prescrições curriculares e a negociar margens de autonomia no interior das instituições escolares. Ao analisar como tais gêneros são ensinados, mobilizados e transformados nos contextos formativos, evidenciam que a apropriação dos gêneros profissionais não se reduz ao conhecimento técnico de formatos textuais, mas envolve a compreensão das condições de produção, dos interlocutores implicados e das finalidades sociopolíticas do trabalho docente. Dessa forma, os gêneros do discurso profissional, e atividade diagnóstica é um deles, configuram-se como categoria analítica privilegiada para investigar a articulação entre linguagem, trabalho e formação.

### 1.3. Multiletramentos, ensino de língua portuguesa, autonomia e erro como dispositivo pedagógico

A noção de multiletramentos emerge no contexto dos estudos do New London Group (Cope; Kalantzis, 2000), ao problematizar a centralidade do texto verbal escrito e propor a ampliação das práticas escolares para abarcar múltiplas linguagens, mídias e repertórios culturais. No campo brasileiro, tal perspectiva é desenvolvida por Rojo (2009, 2012, Pimenta; Moreira; Bovo, 2017), ao compreender os letramentos como práticas sociais situadas, atravessadas por relações de poder, identidades e disputas simbólicas.

Sob esse enquadramento, ensinar Língua Portuguesa implica reconhecer que os estudantes mobilizam recursos semióticos diversos – imagens, vídeos, memes, narrativas orais, performances corporais, textos digitais – que frequentemente entram em tensão com os modelos escolares legitimados (Rojo, 2010). A escola, nesse cenário, deixa de ser apenas espaço de transmissão normativa para constituir-se como arena de negociação de sentidos e de circulação de culturas (Kleiman, 1989, 1992; Razzini, 2000; Soares, 2010, 2004; Rojo, 2010).

Autores brasileiros vinculados ao projeto institucional em que esta pesquisa se insere vêm demonstrando que o trabalho docente se realiza na e pela linguagem, por meio de gêneros profissionais que organizam o agir pedagógico. A avaliação, nesse conjunto, configura-se como um desses gêneros centrais, materializando concepções de ensino, de aluno e de conhecimento.

Ao ser concebida como gênero do *métier* docente, a avaliação deixa de figurar como procedimento neutro ou meramente técnico e passa a ser compreendida como prática social situada, atravessada por escolhas didáticas, concepções de linguagem e relações de poder que se atualizam no cotidiano escolar.

A pesquisa de Soares (2026) demonstra que inserir a avaliação diagnóstica no horizonte dos multiletramentos significa deslocá-la de uma função meramente classificatória para compreendê-la como prática discursiva que revela tanto os letramentos dos estudantes quanto as escolhas didáticas do professor.

#### **1.4. Autonomia, resposta “errada” e pedagogia dos multiletramentos**

A concepção de autonomia adotada neste estudo distancia-se de entendimentos que a reduzem à independência individual ou à simples capacidade de executar tarefas escolares sem mediação. Ancorados em Pimenta e Miranda (2023), compreendemos a autonomia como processo relacional e discursivo, constituído por um sistema complexo de escolhas conscientes e interativas que se constrói na relação com o outro e no interior das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio de movimentos de interpretação, negociação de sentidos e tomada de posicionamento frente às demandas escolares.

É nesse horizonte que a resposta considerada “errada” deixa de ser interpretada como sinal de fracasso e passa a ser concebida como indício dos percursos cognitivos e socioculturais mobilizados pelo estudante. Ao tornar visíveis tais percursos, a avaliação diagnóstica cria condições para que o aluno reflita sobre suas estratégias de leitura e escrita, reconheça seus modos de significar e participe ativamente da reconstrução do conhecimento. O erro, portanto, opera como ponto de partida para a construção da autonomia, pois convoca o sujeito a justificar escolhas, revisar hipóteses e reorientar suas práticas discursivas.

A pedagogia dos multiletramentos constitui-se como fundamento privilegiado desse percurso formativo, na medida em que reconhece a multiplicidade de linguagens, mídias e repertórios culturais que atravessam as práticas sociais contemporâneas (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012; Pimenta; Silva; Andrade, 2011). Ao propor atividades que mobilizam textos multimodais e dialogam com as culturas locais dos estudantes, essa abordagem amplia os espaços de agência discente e legitima formas diversas de produção de sentido, favorecendo processos de escolha, autoria e posicionamento crítico.

Quando articuladas, autonomia, resposta “errada” e multiletramentos configuram um tripé teórico que sustenta a análise empreendida neste artigo. A avaliação diagnóstica, nesse quadro, deixa de funcionar como instrumento de controle para se transformar em prática investigativa que promove a participação ativa dos alunos e desencadeia movimentos de autoformação docente. Assim, a pedagogia dos multiletramentos não apenas amplia o repertório semiótico trabalhado em sala de

aula, mas cria condições para que o erro seja convertido em dispositivo formativo, capaz de reinventar o ensino de Língua Portuguesa.

As articulações entre autonomia, resposta considerada “errada” e pedagogia dos multiletramentos delineiam, portanto, o quadro analítico que orienta este estudo, sustentando a leitura das atividades diagnósticas como gêneros do *métier* docente e como dispositivos de reinvenção pedagógica. É à luz desses pressupostos que se organiza o percurso metodológico apresentado na seção seguinte.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como enunciado, este artigo apresenta um recorte analítico de uma pesquisa *stricto sensu* desenvolvida no âmbito do projeto institucional “A linguagem como instrumento de trabalho: as atividades do professor e os gêneros do *métier* docente”. A investigação ancora-se na abordagem qualitativa de cunho interpretativista, orientada pela compreensão de que os fenômenos educacionais são socialmente construídos e demandam análise situada (Ambrósio; Pimenta, 2025).

O estudo foi realizado em uma escola pública da região sudeste brasileira, envolvendo uma turma do Ensino Fundamental II no componente curricular Língua Portuguesa. Com o objetivo de mapear os repertórios de leitura e escrita mobilizados pelos estudantes e orientar o replanejamento pedagógico subsequente, o professor-pesquisador elaborou e aplicou um conjunto de Atividades Diagnósticas (ATVD) no início de sequências didáticas. O *corpus* analítico é constituído por:

- a) respostas escritas dos alunos às Atividades Diagnósticas;
- b) versões comentadas das correções realizadas pela professora;
- c) registros de planejamento didático anteriores e posteriores às aplicações;
- d) notas reflexivas produzidas no diário de pesquisa.

As ATVD foram concebidas como gêneros do discurso profissional que materializam o agir docente e, simultaneamente, como enunciados que evidenciam os processos de negociação de sentidos empreendidos pelos estudantes, especialmente em atividades que mobilizavam textos multimodais e gêneros socialmente circulantes.

A análise dos dados foi orientada por princípios da pesquisa qualitativa interpretativista e por aportes da análise discursiva em contexto educacional,

buscando compreender como as respostas consideradas “erradas” revelavam percursos de letramento e desencadeavam deslocamentos no planejamento pedagógico. Foram observados, em especial: (i) os letramentos mobilizados nas produções discentes; (ii) os pontos de tensão entre expectativas docentes e respostas apresentadas; (iii) os movimentos de reinterpretação do erro pela professora; (iv) as reformulações das atividades e intervenções didáticas posteriores; (v) indícios de construção da autonomia discente e de autoformação docente.

As ATVD foram tratadas não como instrumentos neutros, mas como práticas discursivas situadas que expressam concepções de ensino, de língua e de avaliação, permitindo compreender como a pedagogia dos multiletramentos se materializa no cotidiano escolar. Os procedimentos analíticos descritos permitiram organizar o *corpus* em eixos interpretativos que articulam dimensões linguístico-discursivas, pedagógicas e formativas. A leitura das Atividades Diagnósticas privilegiou a identificação dos letramentos mobilizados pelos estudantes, dos pontos de tensão entre expectativas docentes e produções efetivas, dos modos de funcionamento da resposta considerada “errada” e dos deslocamentos no planejamento pedagógico subsequente. Esses eixos foram construídos à luz da concepção de autonomia como prática relacional (Pimenta; Miranda, 2023) e da pedagogia dos multiletramentos, que orientaram tanto a seleção dos episódios quanto a interpretação dos dados.

A seção seguinte apresenta os resultados dessa análise, organizados em dois episódios representativos extraídos do *corpus* da pesquisa. O primeiro focaliza tendências recorrentes nas produções dos estudantes, a partir de microquantificações que permitem visibilizar padrões interpretativos; o segundo aprofunda casos individuais que evidenciam como determinados desvios de leitura e escrita funcionaram como hipóteses formativas, desencadeando intervenções pedagógicas e promovendo movimentos de autonomia discente e autoformação docente (Miranda, 2024).

### **3. ATIVIDADE DIAGNÓSTICA COMO DISPOSITIVO DE REINVENÇÃO PEDAGÓGICA**

À luz dos procedimentos metodológicos descritos na seção anterior, esta seção apresenta os resultados da análise das Atividades Diagnósticas (ATVD), organizados em torno de dois episódios empíricos representativos do *corpus* da pesquisa. Os dados são discutidos a partir dos eixos interpretativos construídos ao longo da investigação – letramentos mobilizados, funcionamento da resposta considerada “errada”, deslocamentos no planejamento pedagógico e indícios de autonomia discente e autoformação docente –, articulando microquantificações e leitura qualitativa situada.

O primeiro episódio focaliza tendências recorrentes identificadas no conjunto das produções dos estudantes, sistematizadas em quadros-síntese da pesquisa, permitindo visibilizar regularidades nos modos de leitura e escrita acionados nas atividades diagnósticas. O segundo aprofunda a análise de casos individuais, evidenciando como determinados desvios interpretativos e escolhas linguístico-discursivas funcionaram como hipóteses formativas e desencadearam intervenções pedagógicas orientadas pela pedagogia dos multiletramentos. Em ambos os recortes, a avaliação é compreendida como gênero do *métier* docente e como prática discursiva situada, reafirmando seu potencial para a reinvenção do ensino de Língua Portuguesa.

### **3.1. Tendências gerais nas produções dos alunos**

O primeiro episódio analisado corresponde à Atividade de Avaliação Diagnóstica da Leitura e da Escrita (ATVD) aplicada no início de uma sequência didática voltada ao trabalho com textos narrativos curtos.

Para que o leitor compreenda o funcionamento da questão analisada a seguir, sintetizamos brevemente o enredo do texto literário que serviu de base à atividade diagnóstica.

O texto literário que fundamentou a atividade narra a trajetória de um personagem em uma estação ferroviária que, apesar de correr e enfrentar obstáculos, não consegue embarcar no trem, o que lhe provoca frustração ao final da narrativa. A construção do sentido global apoia-se na oposição entre esforço e resultado, marcada linguisticamente por operadores concessivos que orientam o leitor a compreender que

o fracasso final não decorre da ausência de empenho, mas de circunstâncias externas.

A partir desse texto-base, foram elaboradas questões de múltipla escolha e itens abertos que solicitavam a identificação do tema central, a reconstrução da cadeia de acontecimentos narrativos, a interpretação de conectivos responsáveis pela organização lógico-discursiva e a justificativa das respostas com base em evidências textuais. A ATVD foi aplicada a uma turma composta por 28 estudantes do Ensino Fundamental II, e as produções foram sistematizadas em quadros-síntese na dissertação, possibilitando a identificação de padrões recorrentes de leitura.

Entre os itens propostos, uma das questões centrais perguntava aos estudantes: “Por que o personagem se sentiu frustrado ao final da narrativa?” As alternativas oferecidas e a distribuição das respostas estão sintetizadas no Quadro 1.

**Quadro 01 – Atividades, alternativas, análise diagnóstica**

Pergunta da ATVD	Alternativas apresentadas aos estudantes	Frequência aproximada	Análise diagnóstica
<i>Por que o personagem se sentiu frustrado ao final da narrativa?</i>	A) Porque perdeu o trem e não se esforçou para chegar a tempo.	8 respostas	Leitura causal simplificada; ignora a marca concessiva do texto (“apesar de ter corrido”). Indica dificuldade na interpretação de conectivos e operadores argumentativos.
	B) Porque, apesar de seus esforços, não conseguiu chegar a tempo. <i>(gabarito inicial)</i>	11 respostas	Reconhecimento da relação concessiva e reconstrução global da narrativa.
	C) Porque ficou confuso com a situação e desistiu de viajar.	6 respostas	Inserção de informação inexistente no texto; inferência não autorizada.
	D) Porque decidiu pegar outro trem.	3 respostas	Projeção narrativa baseada em expectativa de continuidade; extrapolação inferencial.
<i>Justifique sua resposta com base no texto.</i>	Respostas abertas (ex.: “porque ele correu muito”, “não	—	Muitas justificativas recuperam eventos isolados sem articular causa–consequência ou sem citar o

Pergunta da ATVD	Alternativas apresentadas aos estudantes	Frequência aproximada	Análise diagnóstica
	deu tempo”, “ele se atrasou”).		operador concessivo, revelando leitura fragmentada.

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2026.

Conforme indicado no Quadro 1, apenas 11 dos 28 estudantes (aproximadamente 39%) selecionaram a alternativa inicialmente considerada adequada, enquanto a maioria concentrou-se em opções semanticamente plausíveis, mas que desconsideravam o operador discursivo responsável pela orientação argumentativa do texto. Tal resultado reforça a interpretação desenvolvida nessa pesquisa de que parcela significativa dos alunos constrói sentidos a partir de pistas lexicais isoladas ou de expectativas narrativas prévias, em detrimento da articulação global do enunciado.

Além disso, as justificativas escritas evidenciaram leitura fragmentada, com retomadas parciais da narrativa (“porque ele correu”, “não deu tempo”) que não explicitavam a relação entre esforço e frustração. Esses indícios foram compreendidos como hipóteses interpretativas em construção e serviram de base para o replanejamento pedagógico subsequente.

A partir desses dados, o professor-pesquisador, Almeida (2026), reorganizou as atividades seguintes, incorporando rodas de conversa interpretativas, leitura guiada de trechos estratégicos, oficinas sobre conectivos discursivos e comparação entre diferentes possibilidades de resposta. Esse deslocamento metodológico transformou a correção em momento formativo, favorecendo a explicitação dos processos de leitura e a revisão de hipóteses pelos próprios estudantes.

Sob a ótica da autonomia (Pimenta, 2018) e da autoria (Bovo, 2019), esse episódio evidencia como a avaliação diagnóstica se converteu em espaço de autorregulação: ao justificar escolhas, confrontar interpretações e reformular respostas, os alunos passaram a assumir progressivamente papel ativo na construção do conhecimento, desenvolvendo controle sobre seus percursos interpretativos e deslocando-se de uma lógica de acerto/erro para uma postura investigativa diante da linguagem.

### 3.2. A leitura multimodal e a autonomia interpretativa em contexto diagnóstico

O segundo episódio analisado decorre de uma Atividade Diagnóstica voltada à leitura e interpretação de um texto multimodal, composto pela articulação entre imagem, legenda e pequeno excerto narrativo, aplicada a outra turma participante da pesquisa. Diferentemente do Episódio 1, cujo foco recaía sobre operadores lógico-discursivos em narrativa verbal escrita, este episódio buscava mapear os repertórios semióticos mobilizados pelos estudantes diante de material visual e verbal integrado, permitindo observar como constroem hipóteses interpretativas, negociam sentidos e acionam letramentos não estritamente escolares.

O material proposto aos estudantes consistia em uma imagem que retratava uma cena urbana cotidiana – um jovem parado diante de um mural grafitado – acompanhada de uma legenda ambígua e de um trecho narrativo curto, que não explicitava diretamente as intenções do personagem. A composição multimodal demandava que o leitor articulasse pistas visuais (postura corporal, cores, traços do grafite) e verbais para inferir o conflito central da cena e justificar sua interpretação.

A tarefa solicitava que os alunos respondessem a duas questões: (i) indicassem qual seria o possível problema enfrentado pelo personagem e (ii) justificassem sua hipótese interpretativa a partir de elementos presentes tanto na imagem quanto no texto escrito.

**Quadro 02 – Atividade multimodal, análise diagnóstica**

<b>Pergunta da atividade</b>	<b>Respostas recorrentes dos estudantes</b>	<b>Percentual aproximado*</b>	<b>Eixos analíticos</b>
Qual é o conflito vivido pelo personagem?	Foco exclusivo na legenda verbal	38%	Leitura centrada no verbal
	Inferência a partir apenas da imagem	29%	Leitura visual não integrada
	Articulação entre imagem e texto	21%	Leitura multimodal integrada
	Respostas vagas / genéricas	12%	Baixa ancoragem textual
Justifique sua resposta com elementos do texto e da imagem	Citação literal da legenda	34%	Dependência do verbal

Pergunta da atividade	Respostas recorrentes dos estudantes	Percentual aproximado*	Eixos analíticos
	Referência a cores, expressões ou grafite	27%	Mobilização visual
	Integração de pistas multimodais	24%	Multiletramento emergente
	Ausência de justificativa	15%	Fragilidade argumentativa

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2026.

Os dados do Episódio 2 evidenciam que parte significativa dos estudantes ainda privilegia estratégias de leitura centradas em um único modo semiótico, sobretudo o verbal escrito, o que revela a força da tradição escolar grafocêntrica. Entretanto, as respostas classificadas inicialmente como “incompletas” ou “equivocadas” constituem, à luz de uma abordagem formativa, indícios valiosos dos percursos interpretativos em construção.

Sob a perspectiva da autonomia, tais produções não devem ser lidas como falhas a serem silenciadas, mas como manifestações provisórias de escolhas interpretativas que emergem da interação entre repertórios culturais e demandas escolares. A análise dessas respostas permitiu ao professor identificar quais recursos semióticos vinham sendo priorizados pelos alunos e, a partir disso, replanejar intervenções pedagógicas que ampliassem o trabalho com leitura integrada de imagens, textos e gêneros urbanos.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012; Bovo; Moreira; Pimenta, 2017) oferece um quadro conceitual para compreender como a diversidade semiótica presente na atividade pode ser explorada didaticamente como ponto de partida para o desenvolvimento da agência discente. Ao serem convidados a justificar suas hipóteses interpretativas, os estudantes passaram a explicitar seus critérios de leitura, negociar sentidos coletivamente e revisar suas respostas à luz do diálogo com colegas e com o professor – movimento que sinaliza a emergência de práticas de autonomia interpretativa e de responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem.

Assim, o Episódio 2 confirma a defesa central deste artigo: quando a avaliação diagnóstica é concebida como gênero do *métier* docente e inscrita no horizonte dos multiletramentos, a “resposta errada” deixa de figurar como marcador de déficit e passa a operar como dispositivo formativo, capaz de orientar o agir pedagógico e de promover a construção progressiva da autonomia discente.

### **3.3. Síntese interpretativa dos episódios: avaliação diagnóstica, autonomia e multiletramentos em articulação**

A análise dos dois episódios apresentados permite observar regularidades e deslocamentos significativos nas formas pelas quais os estudantes mobilizam seus repertórios de leitura e escrita em contexto avaliativo, bem como nas decisões pedagógicas desencadeadas a partir da interpretação das respostas consideradas inicialmente “equivocadas”. Embora incidam sobre gêneros e modos semióticos distintos – no primeiro caso, uma narrativa literária na modalidade escrita; no segundo, um texto multimodal – ambos os episódios evidenciam que a Atividade Diagnóstica se constitui como espaço privilegiado para a investigação do processo de aprendizagem e para a produção de movimentos de autoformação docente.

No Episódio 1, as dificuldades recorrentes na articulação lógico-discursiva da narrativa e no reconhecimento de inferências textuais revelaram a centralidade de práticas escolares ainda fortemente orientadas para a literalidade e para a reprodução de informações explícitas. Já no Episódio 2, a leitura fragmentada entre imagem e texto escrito indicou a presença de letramentos em circulação fora da escola (Soares, 2010, Kleiman, 1989; Freire, 1997) que nem sempre são legitimados ou integrados nas práticas de sala de aula. Em ambos os casos, entretanto, as chamadas “respostas erradas” funcionaram como indícios analíticos que permitiram ao professor identificar zonas de desenvolvimento interpretativo e reorganizar o planejamento didático, incorporando atividades de retomada, discussão coletiva e exploração orientada dos recursos semióticos mobilizados pelos textos.

Sob a ótica da autonomia, os dois episódios mostram que a capacidade de tomar decisões interpretativas, justificar hipóteses de leitura e revisar respostas não se configura como atributo individual preexistente, mas como processo relacional e situado, construído na interação com o professor, com os pares e com os objetos de

ensino. Ao transformar o erro em objeto de reflexão coletiva, a avaliação deixa de operar como mecanismo de sanção para assumir função investigativa e formativa, criando condições para que os estudantes explicitem seus critérios, negociem sentidos e se responsabilizem progressivamente por seus percursos de aprendizagem.

Essa dinâmica articula-se diretamente com a pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2012; Bovo; Moreira; Pimenta, 2017), na medida em que os episódios analisados evidenciam a necessidade de ampliar os modos de leitura legitimados no espaço escolar e de reconhecer os repertórios culturais dos estudantes como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Tanto a exploração de estratégias inferenciais na narrativa literária quanto a leitura integrada de textos multimodais funcionaram como oportunidades para que os alunos transitassem entre diferentes sistemas semióticos, desenvolvendo competências interpretativas mais complexas e ampliando sua agência discursiva.

Dessa forma, os dois episódios convergem para a defesa de que a avaliação diagnóstica, inscrita no horizonte dos multiletramentos, constitui um dispositivo central de reinvenção pedagógica no ensino de Língua Portuguesa. Ao possibilitar que o professor leia as produções discentes como enunciados situados e que os estudantes se reconheçam como sujeitos ativos na construção de sentidos, a atividade avaliativa passa a sustentar práticas de ensino mais dialógicas, reflexivas e orientadas à autonomia, em consonância com os objetivos formativos defendidos ao longo deste artigo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo demonstrar como a análise dialógica das respostas discentes em atividades diagnósticas pode fomentar a autonomia e a autoformação docente, ao reinscrever a avaliação no horizonte dos multiletramentos e compreendê-la como gênero do discurso profissional. Partindo do problema da invisibilização dos processos de raciocínio dos estudantes nas práticas avaliativas tradicionais, buscamos evidenciar que a chamada “resposta errada” pode operar como dispositivo de reinvenção pedagógica, desde que lida à luz de concepções socioculturais de linguagem e de ensino.

Os dois episódios analisados mostraram que erros interpretativos, leituras fragmentadas ou respostas incompletas não configuram meramente *déficits* individuais, mas indícios dos letramentos mobilizados pelos alunos e das tensões entre repertórios culturais e expectativas escolares. No primeiro episódio, as dificuldades na construção de inferências narrativas revelaram a permanência de práticas escolares centradas na literalidade; no segundo, a separação entre leitura verbal e visual evidenciou os limites de um currículo ainda pouco atento à multimodalidade. Em ambos os casos, a avaliação diagnóstica permitiu ao professor reorganizar seu agir pedagógico, planejar intervenções formativas e ampliar os modos de leitura legitimados em sala de aula.

À luz da noção de autonomia, compreendida como processo relacional e situado, construído na interação e na negociação de sentidos, os dados indicam que a transformação da avaliação em espaço investigativo favorece a emergência de práticas em que os estudantes assumem maior responsabilidade por suas escolhas interpretativas, revisam hipóteses e participam ativamente da construção do conhecimento. Tal movimento reforça a tese de que a autonomia não se ensina por prescrição, mas se constrói no interior das práticas pedagógicas, especialmente quando o erro é tematizado como parte constitutiva da aprendizagem.

A articulação com a pedagogia dos multiletramentos mostrou-se decisiva para compreender como textos literários, narrativas visuais e materiais multimodais podem funcionar como gatilhos para a ampliação dos repertórios semióticos dos estudantes e para o desenvolvimento de competências interpretativas mais complexas. Ao legitimar diferentes modos de significação e culturas de referência, a avaliação diagnóstica desloca-se de uma lógica classificatória para se afirmar como prática social situada, comprometida com a formação crítica e com a soberania profissional docente.

Por fim, ao reinscrever a avaliação como importante gênero do *métier* docente, este estudo contribui para o debate contemporâneo sobre a reinvenção do ensino de Língua Portuguesa, ao evidenciar que práticas avaliativas orientadas pelos multiletramentos podem constituir espaços privilegiados de investigação pedagógica, de escuta sensível e de construção da autonomia discente. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar outros professores-pesquisadores

interessados em tensionar modelos avaliativos tradicionais e em produzir deslocamentos epistemológicos que reconheçam a complexidade do trabalho docente e dos processos de letramento no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. S. **A ATVD como espelho da prática docente**: contribuições para a (auto)formação do professor no processo de ensino e aprendizagem. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

AMBRÓSIO, M; PIMENTA, V. R. **Pesquisa qualitativa em educação**: entre as tramas da arte, a liberdade criativa e a rigorosidade metódica. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BOVO, A. P. M. C. **O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica**: a construção de um posicionamento autoral, 147f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOVO, A. P. M. C; MOREIRA, A. G.; PIMENTA, V. R. Da prática situada à prática transformada: o conto “Noventa e três” à luz do dialogismo bakhtiniano na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, Belo Horizonte, n. 29, p. 12–29, 2017. DOI: 10.5752/P.2358-3231.n29p12-29.  
Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p12>. Acesso em: 20 maio. 2026.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASILEIRO, Ada M. M.; PIMENTA, V. R. **Professor só dá aula?** São Paulo: Editora Contexto, 2026.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v.37, p.1 - 26, 2021.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A Formação do professor universitário e a apropriação dos gêneros do *métier* docente. **Alfa: Revista de Linguística** (Unesp. Online). v.66, p.1 - 26, 2022a.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Entre o fazer e o pensar sobre o fazer... **Revista Interfaces**, v. 13, p. 30-47, 2022b.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do *métier* docente. **Entreletras**, v. 14, n. 1, p. 6–23, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p6-23.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d’agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2000.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Multiliteracies**: new literacies, new learning in Pedagogies: An International Journal, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

KLEIMAN, A. B. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na leitura. In: KLEIMAN, A. B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

LEPLAT, J. **Regards sur l’activité en situation de travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

LEPLAT, J. **L’analyse du travail en psychologie ergonomique**. Toulouse: Octarès, 1992.

MIRANDA, V. M. **O trabalho do professor na interface com um projeto de extensão...** 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomy in second language acquisition . **SHARE**: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac N. 146, ano 6, May 6th 2005.

Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. Acesso em 5 de jan. de 2018.

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300004). Acesso em 10 de jan. 2018.

PIMENTA, V. R. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico**. 323 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PIMENTA, V. R. Na trilha do pertencimento: a inserção de novos membros na comunidade acadêmica por meio da apropriação dos gêneros do discurso próprios deste campo de atividade. **Linguagem & Ensino** (UCPel). v.27, p.540 - 560, 2024.

PIMENTA, V. R.; SILVA, C. G.; ANDRADE, V. Ensino de língua portuguesa: um estudo sobre como chegamos aos multiletramentos. **Revista do SELL**. v.3, p.674 - 693, 2011

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUJAT, F. Travail enseignant et développement professionnel: une approche ergonomique. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 52, p. 87–100, 2006.

SAUJAT, F. L'activité enseignante entre prescriptions et réalisations. In: AMIGUES, R. et al. (org.). **Les enseignants au travail: analyses de l'activité enseignante**. Paris: ESF, 2005. p. 27–42.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP 1988.

## **Sobre as autoreas**

### **Viviane Raposo Pimenta**

Graduada em Direito, em Letras Português-Inglês e respectivas Literaturas e em Pedagogia. Mestra em Linguística pela UFU e doutora em Letras pela PUC - Minas, tendo realizado período de PDSE na Université de Lorraine (França). Realizou Pós-Doutoramento na Université de Lorraine (França). É professora da UFOP-MG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. Dedicase aos estudos no campo da Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, letramentos, multiletramentos, letramentos acadêmicos e profissionais, *métier* docente, autonomia docente/discente e internacionalização. Autora dos livros Professor só dá aula? - em coautoria com Ada Brasileiro - e Pesquisa qualitativa em educação - em coautoria com Márcia Ambrósio. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens - LALIN - UFOP e vice-lider do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP). É assessora da Diretoria de Relações Internacionais; coordenadora do Centro de Línguas e Culturas (CLIC-UOFP) e coordenadora da ação extensionista Escrevendo com(o) professores.

### **Ana Paula Martins Corrêa Bovo**

Doutora em Letras pela Pontifícia PUC-MG. Mestra em Literatura pela UNICAMP. Licenciada em Letras e Bacharel em Linguística pela UNICAMP. Foi bolsista da FAPESP e da FAPEMIG. Atua há 22 anos na formação de professores, sendo 13 deles na UEMG, onde atualmente coordena o Centro de Linguagens da Unidade Passos. É coordenadora da ação extensionista Escrevendo com(o) professores há 6 anos. Seus interesses de trabalho estão ligados a temáticas relacionadas a metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, a práticas de linguagens no domínio acadêmico, a determinadas perspectivas de análise discursiva e ao campo de formação de professores.

### **André Soares Almeida**

Mestre em Letras: Estudos da Linguagem pela UFOP, com pesquisa voltada à avaliação educacional e às práticas docentes no ensino de Língua Portuguesa. Fez especialização na área de Língua Portuguesa pela UFMG e possui também especializações em Libras e em Supervisão Escolar. Graduado em Letras pela Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte. É professor da rede pública de ensino de Minas Gerais há mais de 10 anos. Faz parte do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP) e da ação extensionista Escrevendo com(o) professores.