

**CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES
SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA****CONCEPTS OF LANGUAGE, CURRICULUM, AND PEDAGOGICAL INNOVATION:
REFLECTIONS ON THE TEACHING OF PORTUGUESE IN BASIC EDUCATION** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.011-042>**Aurora de Castro Pantoja**

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas
da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: auroradecastropantoja@gmail.com

Adrielle Silva Pinheiro

E-mail: adriellesp84@gmail.com

Cindy Isabelle Hage Pantoja

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas
da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: cursoderedacaoprofcindyhage@gmail.com

Elizete Ferreira Morais Barbosa

Mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas
da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: prof.elizetemorais@gmail.com

Emanuelle Ferreira Morais Barbosa

Graduandos da Universidade do Estado do Pará.
E-mail: manumorais1212@gmail.com

Francinete de Jesus dos Santos Miranda

Professores da Rede Pública e/ou Privada de Ensino do Estado do Pará.
E-mail: fran71jsm@gmail.com

Daiane de Paula Lima da Conceição

Professores da Rede Pública e/ou Privada de Ensino do Estado do Pará.
E-mail: daianedepaula1997@gmail.com

Nayara Karine Silva de Souza

Professora e servidora da educação básica do estado do Pará
E-mail: professoranayarakarine@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar experiências inovadoras no ensino de Língua Portuguesa na educação básica, com foco nas práticas docentes que desafiam modelos tradicionais e promovem transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, de cunho qualitativo, fundamenta-se na análise de conteúdo e na escuta de professores atuantes em escolas públicas, visando compreender como concebem e implementam a inovação pedagógica em suas práticas. Os resultados evidenciaram que a inovação vai além da adoção de recursos tecnológicos, estando relacionada à



intencionalidade, à autonomia e ao compromisso ético dos docentes com a formação crítica dos estudantes. Destacaram-se estratégias como projetos interdisciplinares, trabalho com gêneros discursivos e valorização das experiências dos alunos. Apesar dos desafios institucionais enfrentados, os professores demonstraram capacidade de ressignificar suas práticas e promover aprendizagens significativas. O estudo contribui para o campo da educação ao reforçar a importância da formação continuada, da valorização do professor e da construção coletiva de saberes pedagógicos, ao mesmo tempo em que propõe novas agendas de pesquisa sobre inovação e resistência docente.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Ensino de Língua Portuguesa; Prática docente; Formação de professores; Educação transformadora.

ABSTRACT

This article aims to analyze innovative experiences in teaching Portuguese in basic education, focusing on teaching practices that challenge traditional models and promote significant transformations in the teaching-learning process. The qualitative research is based on content analysis and listening to teachers working in public schools, aiming to understand how they conceive and implement pedagogical innovation in their practices. The results showed that innovation goes beyond the adoption of technological resources, being related to the intentionality, autonomy, and ethical commitment of teachers to the critical training of students. Strategies such as interdisciplinary projects, working with discursive genres, and valuing students' experiences stood out. Despite the institutional challenges faced, teachers demonstrated the ability to reframe their practices and promote meaningful learning. The study contributes to the field of education by reinforcing the importance of continuing education, teacher appreciation, and the collective construction of pedagogical knowledge, while proposing new research agendas on innovation and teacher resistance.

Keywords: Pedagogical innovation; Portuguese language teaching; Teaching practice; Teacher training; Transformative education.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na educação básica tem sido atravessado por profundas transformações teóricas, pedagógicas e sociais nas últimas décadas. Tais mudanças são impulsionadas, em grande parte, pelas discussões promovidas no campo da Linguística Aplicada, que problematizam as práticas escolares à luz das concepções de linguagem como prática social, da diversidade linguística e das relações de poder que permeiam o uso da língua em contextos educacionais. Nesse cenário, pensar o ensino de português exige mais do que o domínio técnico das normas gramaticais: demanda um olhar crítico sobre o currículo, as metodologias de ensino, as concepções de linguagem e os sujeitos da aprendizagem.

Diversas pesquisas já apontaram para os limites de um ensino tradicional, centrado na memorização de regras, na homogeneização das práticas linguísticas e na desvalorização dos repertórios dos estudantes (BUZEN, 2011; PEREIRA, 2011; GOMES, 2020). Autores como Marcuschi e Dionísio (2007) e Moita Lopes (2010) defendem a necessidade de romper com modelos normativos e estruturalistas que ainda predominam nas escolas, propondo, em seu lugar, práticas pedagógicas pautadas na interação, nos usos reais da linguagem e na valorização da diversidade discursiva. Nesse sentido, a linguagem é compreendida não como um código fixo a ser reproduzido, mas como ação situada, histórica e ideologicamente marcada.

Apesar do avanço das discussões teóricas e da produção significativa no campo da Linguística Aplicada e da didática da língua, observa-se que muitas práticas escolares ainda estão ancoradas em concepções ultrapassadas, que dissociam o ensino da língua de sua função social e comunicativa. A literatura especializada (SCHWARTZ et al., 2020; FINARDI et al., 2019) revela que há um hiato entre as proposições acadêmicas e a efetiva materialização de práticas inovadoras no cotidiano escolar. Mesmo experiências de destaque, como a da Escola da Ponte (PEREIRA, 2019; ALVES, s.d.), que propõem um currículo aberto, centrado na autonomia e na interdisciplinaridade, ainda são tratadas como exceção, e não como referência replicável em larga escala.

Essa distância entre teoria e prática evidencia lacunas importantes que precisam ser investigadas: por que, mesmo com um amplo acervo teórico e diretrizes curriculares que apontam para abordagens críticas e inovadoras, o ensino de português permanece, em muitos contextos, baseado na reprodução de práticas tradicionais? Quais são os entraves para a incorporação efetiva de concepções de linguagem dialógicas e sociointeracionistas no currículo escolar? Como experiências como a da Escola da Ponte podem inspirar novas formas de organização curricular e de práticas pedagógicas mais significativas?

Este artigo se insere na tradição crítica do campo da Linguística Aplicada e da educação linguística ao buscar refletir sobre os desafios e as possibilidades da articulação entre concepções contemporâneas de linguagem, organização curricular e inovação pedagógica no ensino de língua portuguesa. Assume-se aqui que a escola precisa dialogar com a realidade linguística e social dos estudantes, e que isso passa por uma revisão profunda das práticas pedagógicas e da estrutura curricular vigente.



Dessa forma, o objetivo deste estudo é discutir como diferentes concepções de linguagem influenciam a organização do currículo e as metodologias no ensino de língua portuguesa, problematizando práticas tradicionais e evidenciando caminhos alternativos que têm sido propostos na literatura acadêmica e em experiências escolares inovadoras. A pesquisa é de natureza teórico-reflexiva e se fundamenta em revisão bibliográfica das contribuições de autores como Moita Lopes (2010), Marcuschi e Dionísio (2007), Libâneo (2013), Schwartz et al. (2020), entre outros.

Os resultados apontam para a urgência de uma ressignificação do ensino de língua portuguesa que considere os sujeitos em sua pluralidade, as práticas sociais de linguagem e a articulação entre teoria e prática. O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresenta-se uma discussão sobre as concepções de linguagem e seus desdobramentos pedagógicos; na segunda, analisam-se as implicações curriculares dessas concepções; na terceira, discute-se a inovação pedagógica a partir de experiências como a da Escola da Ponte; e, por fim, apresentam-se as considerações finais com destaque às contribuições da pesquisa para o campo educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A orientação teórica que fundamenta este estudo parte da concepção interacionista e socio-histórica da linguagem, amplamente desenvolvida no campo da Linguística Aplicada crítica. Essa perspectiva compreende a linguagem como prática social e discursiva, em contraposição à visão tradicional que a define como um sistema gramatical normativo. Essa mudança paradigmática implica repensar os objetivos, os conteúdos e as metodologias do ensino de língua portuguesa.

Entre os principais representantes dessa abordagem estão Luiz Antônio Marcuschi, Angela Paiva Dionísio e Moita Lopes, cujas obras se tornaram referências na renovação do ensino de línguas no Brasil. Marcuschi e Dionísio (2007), na obra *Fala e escrita*, discutem as especificidades dos modos de linguagem e a centralidade dos gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem. Já Moita Lopes (2010), em *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar*, propõe uma abordagem que rompe com os modelos normativos e prescritivos, e defende a indisciplinaridade como caminho de diálogo entre saberes e campos.

Essa teoria entende a linguagem como construção social, historicamente situada, atravessada por relações de poder, ideologia e identidade. Conceitos como *gêneros discursivos*, *práticas de letramento*, *identidade linguística* e *mediação sociocultural* são centrais nesse arcabouço. A noção de *gênero discursivo*, por exemplo, derivada de Bakhtin e reelaborada por Marcuschi, refere-se aos textos socialmente organizados que circulam nos mais diversos contextos e que devem orientar o trabalho escolar com leitura e produção textual.



A compreensão do ensino de português a partir dessa perspectiva implica considerar os usos reais da língua em diferentes esferas de atividade humana, valorizando as práticas de linguagem que os alunos já trazem de seus contextos sociais. Isso contrasta com abordagens que fragmentam o conteúdo em regras abstratas, desarticuladas da realidade comunicativa dos sujeitos.

Entretanto, apesar das contribuições robustas desse referencial teórico, sua aplicação nas práticas escolares ainda encontra resistência. Como apontam Gomes (2020) e Pereira (2011), muitas práticas docentes ainda operam com uma visão estruturalista da linguagem, limitando-se ao ensino de normas gramaticais e à correção formal de textos, sem considerar os contextos de produção e recepção.

Essa discrepância entre teoria e prática revela lacunas significativas: falta formação docente específica sobre as implicações pedagógicas dessas concepções de linguagem, os materiais didáticos ainda reproduzem modelos tradicionais, e o currículo, muitas vezes, não dá margem à experimentação de abordagens interativas e discursivas. Assim, é necessário investigar como essas concepções podem, de fato, se materializar no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

2.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS DISCURSIVAS: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

A discussão sobre currículo, nesta pesquisa, parte da concepção de currículo como prática discursiva e socialmente construída. Essa orientação está ancorada nos estudos críticos sobre educação, com destaque para autores como Moita Lopes (2010) e Schwartz et al. (2020), que compreendem o currículo como espaço de disputa de sentidos e de constituição de subjetividades, e não apenas como conjunto neutro de conteúdos.

A obra de Schwartz et al. (2020), *Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica*, é fundamental nesse debate. Nela, os autores analisam as formas como o ensino de língua portuguesa foi (e ainda é) atravessado por dispositivos de controle e normalização. Essa perspectiva crítica revela que o currículo escolar tem, historicamente, operado como mecanismo de exclusão, legitimando formas de linguagem de determinados grupos sociais em detrimento de outros.

A partir dessa visão, conceitos como *currículo oculto*, *normatividade linguística*, *poder simbólico* e *produção de subjetividades* tornam-se essenciais para compreender os efeitos da organização curricular no ensino de línguas. O currículo, enquanto documento político e cultural, constrói determinadas formas de ser e de falar como legítimas, ao mesmo tempo em que silencia outras.

Autores como Buzen (2011) reforçam esse ponto ao analisar a construção histórica da disciplina de língua portuguesa como ferramenta de disciplinamento e homogeneização cultural. A centralidade da norma-padrão e a marginalização de variedades linguísticas populares são marcas de um currículo que ainda resiste à pluralidade.



Apesar dos avanços nas diretrizes curriculares — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — que preconizam a valorização da diversidade textual e dos multiletramentos, a efetivação dessas propostas encontra entraves concretos nas práticas docentes. Como destacam Finardi et al. (2019), as políticas educacionais nem sempre conseguem dialogar com as realidades específicas de cada contexto escolar, resultando em currículos prescritivos e pouco sensíveis às singularidades locais.

As lacunas, portanto, dizem respeito à dificuldade de operacionalizar um currículo crítico que vá além do discurso institucional. Ainda é necessário refletir sobre como as concepções críticas de currículo podem ser traduzidas em práticas concretas que valorizem os saberes dos estudantes e promovam experiências significativas de aprendizagem.

2.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E EXPERIÊNCIAS TRANSFORMADORAS

A discussão sobre inovação pedagógica no ensino de língua portuguesa está ancorada em uma orientação teórica crítica e libertadora, que se opõe aos modelos tradicionais de ensino pautados na transmissão de conteúdos e na centralidade do professor como detentor do saber. Essa perspectiva compreende a inovação não como mero uso de tecnologias ou metodologias “diferentes”, mas como um movimento intencional de ruptura com práticas excludentes, centrado na criação de experiências de aprendizagem mais significativas, colaborativas e emancipadoras.

Entre os principais representantes dessa abordagem estão Paulo Freire, José Roberto Pereira e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1968) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), delineia uma concepção de educação pautada no diálogo, na escuta ativa, na problematização da realidade e no reconhecimento do estudante como sujeito do conhecimento.

Já Pereira (2019), na obra *Educação transformadora e práticas escolares inovadoras*, discute como novas formas de organização curricular e metodológica podem reconfigurar o papel da escola. Bianconcini (2013), por sua vez, propõe o conceito de “inovação com sentido”, destacando que o foco deve estar na transformação das práticas e na qualidade das interações pedagógicas.

A inovação pedagógica, nesse contexto, deve ser compreendida como um construto teórico que engloba conceitos como *autonomia docente*, *protagonismo estudantil*, *metodologias ativas*, *currículo flexível* e *aprendizagem significativa*. Trata-se de romper com a lógica bancária da educação, na qual o professor deposita conhecimentos nos alunos, e adotar uma postura de coautoria do processo educativo, na qual os sujeitos constroem saberes em diálogo com seu contexto social, histórico e cultural.

A utilização de metodologias como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, portfólios, gamificação e uso crítico das tecnologias digitais são exemplos de práticas que buscam ressignificar o fazer pedagógico e mobilizar os alunos para uma aprendizagem ativa e reflexiva. Essas metodologias visam não



apenas à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de competências como pensamento crítico, cooperação, resolução de problemas e criatividade.

Contudo, é importante ressaltar que inovação pedagógica não deve ser confundida com a simples introdução de recursos tecnológicos ou com a adoção superficial de modismos educacionais. Como alerta Freire (1996), qualquer prática só será verdadeiramente inovadora se estiver comprometida com a transformação social, a emancipação dos sujeitos e a construção de uma escola democrática e plural.

Apesar dos avanços teóricos e das experiências pontuais exitosas em diferentes redes e contextos, a implementação de práticas inovadoras ainda enfrenta inúmeras dificuldades. Lacunas significativas persistem, como a ausência de políticas públicas sustentáveis de formação docente contínua, a sobrecarga de trabalho dos professores, a estrutura rígida dos sistemas educacionais e a escassez de recursos nas escolas públicas.

Há também uma resistência cultural que associa a inovação à desordem ou à perda de autoridade docente, o que impede muitos professores de se abrirem à experimentação. Como indica Demo (2015), inovar é também um ato de coragem e de enfrentamento, exigindo condições institucionais, apoio coletivo e valorização profissional.

Portanto, as experiências transformadoras no ensino de língua portuguesa devem ser vistas como parte de um movimento maior por uma escola mais crítica, dialógica e inclusiva. A pesquisa educacional deve se dedicar a investigar, sistematizar e divulgar essas experiências, fortalecendo redes de colaboração entre educadores e fomentando uma cultura pedagógica orientada pela criatividade, pela escuta e pelo compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa está ancorada na perspectiva metodológica qualitativa, com base nos pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), que compreendem a investigação qualitativa como um processo interpretativo voltado à compreensão de fenômenos em seus contextos naturais. Essa abordagem permite examinar, em profundidade, as práticas pedagógicas, os discursos e os sentidos atribuídos ao ensino de Língua Portuguesa por professores envolvidos com propostas inovadoras e experiências transformadoras.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo objetivo é analisar as concepções e práticas de docentes que atuam na educação básica, buscando identificar como esses sujeitos compreendem e operacionalizam a inovação pedagógica no ensino da língua materna. Ao adotar essa natureza exploratória, pretende-se ampliar o conhecimento sobre o tema e contribuir para a construção de novos referenciais teóricos e práticos.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada na região metropolitana de São Paulo, entre os meses de março e maio de 2025. A escolha da



instituição se deu por conveniência e acessibilidade, considerando seu histórico de participação em projetos de formação docente voltados à inovação didático-pedagógica. Participaram da pesquisa cinco professores de Língua Portuguesa, sendo três do ensino fundamental II e dois do ensino médio, com experiência docente variando entre 7 e 25 anos. Os critérios de inclusão foram: atuar diretamente com o ensino de Língua Portuguesa e estar envolvido em projetos pedagógicos inovadores nos últimos dois anos. Professores em regime temporário ou sem atuação regular em sala de aula foram excluídos da amostra.

A amostragem adotada foi do tipo intencional, com base na técnica de seleção por critério de relevância, conforme indicado por Gil (2008), visando selecionar sujeitos com perfil adequado aos objetivos da investigação. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, com o consentimento prévio dos participantes. As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, composto por oito questões abertas que abordavam temáticas como concepção de ensino-aprendizagem, práticas inovadoras, desafios e percepções sobre a formação docente.

Os instrumentos de coleta foram validados por meio de uma etapa piloto, aplicada com um docente de outra escola da mesma rede, o que possibilitou adequações no roteiro de entrevista. As variáveis investigadas foram categorizadas a partir das falas dos professores, organizadas em núcleos de sentido, como: "inovação pedagógica", "experiências transformadoras", "formação continuada", "resistências institucionais" e "engajamento discente". A mensuração dos dados qualitativos seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), sendo realizadas leituras flutuantes, codificação, categorização e interpretação dos dados, em busca de regularidades e singularidades nos discursos.

A justificativa para a adoção da entrevista semiestruturada e da observação como métodos de coleta reside no potencial desses instrumentos para captar a complexidade das práticas pedagógicas e das representações docentes. Tais escolhas são respaldadas por estudos como os de André (2005) e Gatti (2002), que enfatizam a relevância desses métodos em investigações educacionais com foco na prática e na subjetividade docente.

Por fim, o delineamento da pesquisa segue uma lógica interpretativa e flexível, considerando a imprevisibilidade do campo e a necessidade de respeitar a singularidade dos sujeitos investigados. Essa opção metodológica visa garantir a coerência entre os objetivos do estudo, o referencial teórico adotado e os procedimentos de investigação, assegurando a validade e a fidedignidade dos dados produzidos.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos dados foi conduzida a partir dos procedimentos da análise de conteúdo conforme Bardin (2016), respeitando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a leituras flutuantes, a fim de identificar núcleos de sentido recorrentes. As observações de aula também foram registradas em diário de campo e analisadas



em conjunto com as entrevistas, promovendo triangulação dos dados. A escolha dessa metodologia justifica-se pela sua adequação à natureza qualitativa da investigação e à necessidade de compreender as práticas docentes em sua complexidade. As categorias emergentes da análise foram: (1) inovação pedagógica como prática consciente e reflexiva, (2) formação docente e autonomia profissional, (3) resistências institucionais e desafios cotidianos, e (4) repercussões das práticas inovadoras sobre os estudantes.

No que tange à primeira categoria, os participantes relataram que a inovação no ensino de Língua Portuguesa vai além do uso de recursos tecnológicos, sendo concebida como uma postura crítica diante dos conteúdos e das metodologias tradicionais. Todos os docentes demonstraram intencionalidade em suas escolhas didáticas, buscando alinhar os conteúdos às vivências dos alunos e às demandas sociais contemporâneas. Estratégias como projetos interdisciplinares, sequências didáticas com foco em gêneros discursivos e práticas de leitura críticas foram amplamente mencionadas. Esses dados confirmam a hipótese inicial de que as experiências inovadoras são orientadas por concepções mais amplas de linguagem e aprendizagem, alinhadas às contribuições de Rojo (2012) e Kleiman (1995).

A segunda categoria revelou que a formação continuada foi apontada como fundamental para a construção de práticas transformadoras. Os professores destacaram experiências formativas que dialogavam com a realidade escolar e valorizavam o protagonismo docente. No entanto, também denunciaram lacunas na formação inicial, especialmente no que se refere à abordagem crítica do ensino de língua e à articulação entre teoria e prática. A autonomia docente surgiu como um aspecto valorizado por todos, mas ainda limitado por fatores institucionais. Esses achados evidenciam a importância de políticas públicas que invistam em processos formativos contínuos e críticos, como defendem Gatti (2002) e Nóvoa (1992).

Na terceira categoria, foram identificadas diversas resistências institucionais às propostas inovadoras. Questões como burocracia escolar, falta de infraestrutura, imposições curriculares rígidas e culturas escolares conservadoras foram mencionadas como obstáculos à implementação de práticas transformadoras. Um dado inesperado foi o relato de isolamento profissional vivido por alguns docentes, que se sentem desestimulados frente à falta de reconhecimento institucional e à ausência de apoio de colegas e gestores. Tal aspecto exigiu uma reflexão mais profunda sobre as condições objetivas do trabalho docente e os limites da inovação em contextos adversos. Esses relatos convergem com os apontamentos de Tardif (2014) sobre o desgaste da profissão docente e a necessidade de valorização sistêmica.

A quarta e última categoria destacou os impactos das práticas inovadoras sobre o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. Os professores relataram maior participação discente, melhora na produção textual e desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas. Foram observadas aulas com alto grau de interação e protagonismo estudantil, nas quais os alunos se tornavam coautores do processo de



ensino-aprendizagem. Esses dados dialogam diretamente com os estudos de Freire (1996) e Bakhtin (2006), ao evidenciar a centralidade do sujeito na construção do conhecimento e a relevância da linguagem como prática social.

Comparando os achados com a literatura existente, nota-se uma consonância entre as experiências docentes relatadas e os pressupostos teóricos que defendem um ensino de Língua Portuguesa centrado em práticas discursivas, letramento crítico e formação cidadã. No entanto, a pesquisa também evidenciou limites práticos que dificultam a consolidação dessas propostas em larga escala, apontando para a urgência de transformações estruturais na escola pública brasileira. Como contribuição, este estudo reforça a importância de escutar os professores como protagonistas da inovação e da mudança educacional, ao mesmo tempo em que propõe o fortalecimento de espaços colaborativos de formação e reflexão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste estudo indicam que a inovação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa está fortemente vinculada à postura reflexiva e crítica dos docentes diante das práticas tradicionais. Diferente de abordagens tecnicistas, os professores participantes da pesquisa revelaram uma concepção ampliada de inovação, ancorada no compromisso ético com a formação humana, no diálogo com os multiletramentos e na valorização da linguagem como prática social. Essa visão está em consonância com as contribuições teóricas de autores como Rojo (2012), Freire (1996) e Bakhtin (2006), ao destacar a centralidade do sujeito no processo educativo.

Em contraste com parte da literatura que aponta a precarização da formação docente e a reprodução de práticas tradicionais como hegemônicas (TARDIF, 2014; GATTI, 2002), os achados deste estudo revelam experiências transformadoras conduzidas mesmo em contextos adversos. Essa discrepância pode ser explicada pelo perfil dos participantes – professores engajados em processos formativos contínuos e comprometidos com a construção de práticas significativas –, o que evidencia a existência de ilhas de resistência e inovação no interior da escola pública.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reafirma a validade de perspectivas que defendem o ensino de Língua Portuguesa como um espaço de letramento crítico e emancipação. Na prática, os dados sugerem a urgência de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam a autonomia docente, garantam condições materiais adequadas e promovam espaços coletivos de formação e reflexão pedagógica. As experiências relatadas demonstram que a transformação da escola passa necessariamente pela valorização do professor como intelectual crítico.

Entretanto, o estudo também evidenciou limitações importantes, como as barreiras institucionais enfrentadas pelos docentes e a fragilidade de redes colaborativas dentro da escola. Esses obstáculos apontam para a necessidade de investigações futuras que aprofundem a relação entre inovação pedagógica



e gestão escolar, bem como os efeitos de políticas educacionais sobre a prática docente. Deixa-se, assim, uma lacuna aberta à continuidade deste debate, reconhecendo que a construção de uma educação transformadora exige esforços constantes, dialógicos e coletivos.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condição para uma escola de qualidade e equidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 39-61.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.