

## Responsividade e dialogicidade na interação com os saberes em projetos de ensino no espaço de formação

### Responsiveness and dialogicity in the interaction with knowledge in teaching projects in the formation space

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

[mpaulinoteixeiralopes@gmail.com](mailto:mpaulinoteixeiralopes@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>

Juliana Alves Assis<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)

[juliana.alves.assis@gmail.com](mailto:juliana.alves.assis@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9383-4850>

**Resumo:** Assumindo os subsídios teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, à luz de estudos sobre gêneros de discurso como possibilidade de instrumentalização e de participação dos sujeitos nas esferas de atividades, neste artigo, de forma a contribuir para as reflexões sobre as práticas formativas, tomadas a partir das interações entre os objetos do conhecimento do campo da linguagem e os modos de didatização desses objetos, objetivamos analisar movimentos apreendidos na interlocução entre os sujeitos diretamente implicados na prática de estágio (estagiário, professora orientadora na universidade e professores supervisores em campo), ao longo de um semestre. Partimos do pressuposto de que o processo formativo, na/pela mediação do gênero projeto de ensino, permite entrever a dinâmica da constituição do futuro docente de Letras, isto é, o que se revela e se refrata pela própria constituição sógnica discursivizada no gênero. Os dados (versões de projetos de ensino), analisados sob uma perspectiva metodológica de cunho qualitativo e interpretativista, apontam para um processo formativo e profissional marcado por vozes múltiplas

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Letras.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Letras.

e heterogêneas que são mobilizadas em ações responsivas e dialógicas possibilitadas pelo gênero acadêmico em questão.

**Palavras-chave:** Saberes; Práticas de formação; Discurso acadêmico.

**Abstract:** Assuming the theoretical and methodological subsidies of sociodiscursive interactionism, in light of studies on genres of discourse as a possibility of instrumentalization and participation of subjects in the fields of activities, in this article, in order to contribute to the reflections on the training practices, taken from the interactions between the objects of knowledge in the field of language and the ways of teaching these objects, we aim to analyze movements attained in the interlocution between the subjects directly involved in the internship practice (intern, supervising professor at the university and supervising professors in the field), throughout one semester. We work off the assumption that the training process, in/through the mediation of the teaching project genre, allows us to glimpse the dynamics of the future teacher's constitution, that is, what is revealed and refracted by the genre's own signical constitution. The data (versions of teaching projects), analyzed under a methodological perspective of qualitative and interpretivist nature, point to a training and professional process marked by multiple and heterogeneous voices that are mobilized in responsive and dialogic actions made possible by the academic genre in question.

**Keywords:** Knowledges; Training practices; Academic discourse.

## Introdução

A formação de docentes da área de Letras apresenta desafios tanto em termos teóricos e metodológicos, quanto no que se refere ao conhecimento da realidade das instâncias educacionais, especialmente quando se trata do diálogo construído a partir de saberes e práticas para a profissionalização e a atuação do futuro professor.

Em trabalhos precedentes, defendemos que, por meio de práticas discursivas – orais ou escritas – propostas aos graduandos, seria possível propiciar oportunidades para o diálogo com os diversos saberes: i) acadêmicos; ii) institucionais; iii) da prática profissional e iv) experienciais (Vanhulle, 2009). Pela complexidade do objeto em exame, buscamos estabelecer uma interface entre aportes teóricos e metodológicos de base interacionista e sociodiscursiva (Volóchinov, 2017; Vygotsky, 2003, 2005; Bronckart, 1999, 2006, 2008; Schneuwly, 2004; Schneuwly e Dolz, 2004), em diálogo com estudos que tomam os gêneros de discurso como agenciadores de conhecimentos da área profissional de atuação futura dos licenciandos e como propiciadores de reflexão e avaliação da própria atividade (Bueno, Lopes, Cristóvão, 2013; Matencio, 2008; Leurquin, Peixoto, 2017; Lopes, 2018; Assis, 2018b). Trata-se de pesquisas que se orientaram pelo papel essencial da linguagem no desenvolvimento e na socialização dos indivíduos.

O projeto de ensino, gênero escolhido para a demonstração de nossas reflexões, configura-se como recurso central no processo de letramento de professores em formação, em especial por estreitar as relações com a linguagem na/da escrita “profissional” com os saberes construídos ao longo da experiência escolar e acadêmica e os conhecimentos de ordem didática necessários para a ação pedagógica (Lopes, 2011, 2016, 2018; Assis, 2018b).

Neste artigo, de forma a contribuir para as reflexões sobre as práticas formativas, tomadas a partir das interações entre os objetos do conhecimento do campo da linguagem e os modos de didatização desses objetos, objetivamos apresentar alguns dos movimentos apreendidos na interlocução entre os sujeitos diretamente implicados na prática de estágio (estagiário, professora orientadora na universidade e professores supervisores em campo), ao longo de um semestre. Partimos do pressuposto de que o processo formativo, na/pela mediação do gênero projeto de ensino, permite entrever a dinâmica da constituição do futuro docente, isto é, o que se revela e se refrata pela própria constituição sónica possibilitada pelo gênero<sup>3</sup>.

Considerando a perspectiva sociointeracionista que subsidia nossas pesquisas e as contribuições de natureza teórica e metodológica possibilitadas pelos estudos de Joaquim Dolz, unimo-nos a todos os que, neste volume da *Calidoscópio*, também rendem uma justa homenagem a este estimado amigo, professor e pesquisador, com quem vimos mantendo um diálogo profícuo e responsivo em torno de questões ligadas a linguagem, textos, ensino e desenvolvimento humano.

Para fins organizacionais, após esta introdução, na primeira seção deste artigo, procederemos à exposição do aporte teórico que orientou as escolhas metodológicas e analíticas dos dados em exame. Na seção seguinte, contextualizaremos as práticas de formação docente que suscitaram as ações discursivas e procederemos à análise dos movimentos de responsividade. Algumas reflexões sobre as expectativas e os desafios que cercam as mediações formativas, sob a ótica dos gêneros como formas de suscitar a reflexividade dos futuros profissionais da docência, serão apresentadas nas considerações finais.

## Percursos Teóricos

No Brasil, vivenciamos, desde as últimas décadas do século XX, os impactos dos estudos sobre gêneros textuais/discursivos<sup>4</sup> (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017; Bronckart, 1999; Schneuwly; Dolz, 2004) nas práticas de formação no campo da linguagem, que repercutiram também nas orientações contidas nos documentos parametrizadores (Brasil, 1998, 2018) e em muitas pesquisas desenvolvidas, especialmente, pela Linguística Textual e pela Linguística Aplicada (Rojo, 2002; Dionísio; Machado; Bezerra, 2002; Koch, 2004; Marcuschi, 2008, entre outros).

<sup>3</sup> Trata-se de estudos desenvolvidos no âmbito de uma pesquisa mais ampla empreendida pelos projetos “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas da presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” (MCTIC/CNPq Nº 28/2018), coordenado pela professora Juliana Alves Assis, e “Literacies in Different Fields of Knowledge”, do Programa CAPES-PrInt-Unesp (CAPES/AUXPE no. 88881.310711/2018-01), coordenado pela professora Fabiana Komesu, da Unesp.

<sup>4</sup> A opção pelo termo *gênero do discurso* (ou *gênero discursivo*) justifica-se pelo alinhamento à perspectiva epistemológica dos estudos filiados ao Círculo de Bakhtin, que propõem pensar os enunciados a partir das dimensões da responsividade e da alteridade.

Para o exame das práticas discursivas tomadas no interior das interações entre o estagiário e os demais sujeitos nelas envolvidos, interessam-nos os preceitos dos estudiosos do chamado grupo de Bakhtin, por concordarmos que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2017, p. 218-9) e que esta somente poderá ser compreendida “nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação.” (Bakhtin, 2016, p. 87). Afinados com esses princípios discursivo-dialógicos, também as pesquisas de viés sociointeracionista partem da consideração de que a “ação recíproca dos membros de um grupo social, de uma comunidade discursiva” deve ser vista “como fenômeno fundamental para a elaboração dos conhecimentos” (Dolz; Abreu-Tardelli; Komesu, 2018, p. 128). Nessa medida, as ações de linguagem mobilizadas pelos estagiários deverão ser consideradas em conjunção à situação discursiva (Bronckart, 1999, 2008), o que significa que o projeto de ensino, gênero escolhido para investigação neste trabalho, deverá ser examinado em estreita interlocução com o contexto social, cultural e histórico em que se inserem os sujeitos nele implicados – estudantes/colegas da universidade, estudantes da educação básica, professor(es) supervisor(es) em campo e a professora orientadora, responsável pela disciplina de estágio.

No exercício analítico a ser desenvolvido, outros estudos/pesquisadores serão trazidos com vistas a contribuir para apreender a complexidade das ações responsivas que constroem os enunciados, nas trocas sociais em exame. Entendemos que a articulação entre teóricos que pensam/pensaram o agir humano a partir dos enunciados configurados em gêneros possibilitará uma reflexão mais holística das ações de formação na licenciatura em Letras.

Referentemente à escolha das estratégias de análise e interpretação dos dados (versões de projeto de ensino), tomaremos as pistas linguísticas e/ou textuais mobilizadas nos movimentos de responsividade constitutivos das propostas de intervenção didática, que permitem apreender os diálogos entre os saberes (institucionais, práticos, teóricos e experienciais), considerando que “todo enunciado [...] orienta-se para uma resposta.”, à espera de uma “compreensão ativa e responsiva, antecipando-a [...]” (Volóchinov, 2017, p. 184)

## **Práticas de estágio: movimentos de responsividade entre saberes e vivências**

O projeto pedagógico do curso de Letras em que se desenvolveu a proposta formativa em foco prevê que os graduandos, desde as atividades introdutórias do curso, sejam convocados a refletir sobre o papel da linguagem nas interações sociais e a assumir um protagonismo mais evidente acerca do(s) lugar(es) que ocupam os futuros profissionais de letras, sejam os que irão atuar na docência, sejam os especialistas do texto.<sup>5</sup> Assim, é incentivada a participação dos estudantes em debates e seminários, no âmbito das disciplinas de formação, bem como em eventos acadêmicos, dentro e fora da universidade, presenciais ou *online* síncronos, o que possibilita que o graduando se engaje em reflexões que serão relevantes para o seu desenvolvimento como agente de práticas de letramento (Kleiman, 2006).

<sup>5</sup> O projeto pedagógico prevê a formação em licenciatura e em bacharelado, com percursos formativos específicos para cada uma dessas duas modalidades, acompanhados de um ciclo comum a elas.

A vivência com práticas de leitura, escrita e oralidade em nova ordem discursiva – a universitária –, por meio de gêneros de discurso da esfera acadêmica, tais como memoriais, diários de leitura, depoimentos, resenhas críticas, projetos de pesquisa, etc., demanda diálogos com vozes outras, até então pouco familiares às experiências vividas anteriormente. Estudos e pesquisas têm buscado compreender os modos como os sujeitos ingressantes na esfera acadêmica respondem às demandas trazidas por um novo modo de agir discursivamente (Assis, 2018a; Assis; Komesu; Fluckiger, 2020; Rodrigues; Silva, 2020; Silva; Lopes, 2020; Komesu; Assis, 2019).

No caso do licenciando estagiário, a interpelação ao diálogo com os discursos de outrem terá novo desdobramento no momento de adentrar a nova esfera formativa: a instância escolar da educação básica. Tendo trazido, como estudante, as experiências com as práticas linguageiras do contexto educacional, será preciso (re)constituir o olhar a partir do novo lugar social: o de futuro docente. Para mediar essa interação com os objetos do conhecimento e com os sujeitos, nesse novo contexto, propomos, entre outros gêneros (entrevistas, estudos de casos, relatórios), a produção de um projeto de ensino (doravante PE).

No contexto da licenciatura em Letras, na universidade em que se desenvolveu a pesquisa, as práticas de estágio de português organizam-se em quatro disciplinas. No 5º período, inicia-se, de forma presencial e sistemática<sup>6</sup>, a observação dos espaços educativos, para compreender as interações e o funcionamento das práticas de ensino/aprendizagem, no contexto da educação básica. Alinhado a abordagens etnográficas, o estágio incide sobre os projetos pedagógicos empreendidos, à luz dos parâmetros legais do sistema de ensino brasileiro e de suas implicações para os espaços educacionais. No 6º período, além da interação com outros atores – professores e alunos da educação básica –, os estagiários são instados a refletir sobre os documentos orientadores da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e a elaborar propostas de intervenção didática para turmas de Ensino Fundamental II. A terceira experiência com as práticas de ensino em escolas da educação básica ocorre no 7º período, no percurso da disciplina Estágio Supervisionado: a interação professor/aluno e o ensino de língua materna. Os estagiários, após período de observação e análise das interações e das práticas pedagógicas, em escolas do Ensino Médio, devem produzir projetos de ensino em consonância com as demandas e necessidades das turmas e do projeto pedagógico do componente língua portuguesa. No 8º período do curso de Letras, o foco do estágio recai sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e suas literaturas.

Para o recorte analítico proposto neste artigo, serão examinados alguns aspectos do processo de produção dos projetos de ensino desenvolvidos pelos graduandos no âmbito da disciplina de estágio supervisionado do 7º período<sup>7</sup>. Com base nos indícios flagrados, será possível apontar para a emergência de concepções de língua, de texto e de ensino que permeiam as propostas didáticas.

Do ponto de vista discursivo-dialógico, em uma abordagem descendente de análise (Volóchinov, 2017), o gênero PE possibilita apreender o desenvolvimento do sujeito estagiário frente a sua atividade de didatização, compreendida nas atitudes responsivas estabelecidas nas interações com o(a) professor(a) da

<sup>6</sup> Algumas das interações podem ser realizadas por meio de atividades realizadas no ambiente digital: seminários, apresentações de trabalhos, trocas entre estagiário e professores para fins de planejamento e avaliação.

<sup>7</sup> Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2019, um ano antes do início do período pandêmico da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2.

escola e a professora orientadora. Também é possível perceber, no PE, a configuração triádica examinada por Bakhtin (2016): um tema (objeto do conhecimento da área das ciências da linguagem), desenvolvido a partir de formas composicionais e tipológicas e estilo (diversidade de modos de se constituir em termos lexicais e sintático-semânticos). A exemplo de muitos gêneros da esfera acadêmica, o PE estabelece relações dialógicas com outros do mesmo domínio, tais como resenhas, projetos de pesquisa, artigos acadêmicos, e outros, encarregados da publicização e formalização, como manuais didáticos e documentos de parametrização. Em algum momento do processo de produção, esse diálogo repercutirá na própria forma arquitetônica do Projeto de Ensino, como temos observado ao longo de nossa experiência como professoras das disciplinas de Estágio Supervisionado, na licenciatura em Letras.

Embora tenha sido pensada para analisar o objeto estético, a noção de arquitetura (Bakhtin, 1988) nos convém para examinar os modos como o gênero vai se configurando nos diálogos entre estagiário, objetos do conhecimento e outros sujeitos, isto é, como o enunciado vai sendo constituído a partir das condições de produção de onde emerge, o que implica considerá-lo em sua totalidade histórica, social e ideológica.

## O projeto de ensino: percursos e diálogos

Em geral, no 7º período de Letras, a primeira versão do projeto de ensino é solicitada algumas semanas após a entrada do graduando no espaço escolar, nas aulas do componente português, no Ensino Médio. Antes disso, nos primeiros encontros semanais de orientação de estágio, também já terão sido iniciadas as discussões a partir das leituras feitas dos documentos parametrizadores, em diálogo com os autores lidos nas disciplinas da licenciatura, dos campos da linguística e da literatura. Um dos desafios que se apresenta é o de estabelecer uma interlocução entre as leituras feitas no espaço formativo, ao longo do curso de Letras, e as escolhas dos objetos de estudo e das práticas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas.

As propostas didáticas examinadas permitem apreender a presença evidente dos documentos parametrizadores do ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNEM) e os Conteúdos Básicos Comuns de Ensino Médio (CBC)<sup>8</sup> que, até então, norteavam as ações didáticas dos docentes, em Minas Gerais. No ano da coleta dos dados, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passaria a orientar as práticas de ensino na educação básica no Brasil, acabava de ser homologada<sup>9</sup>.

A fim de demonstrar o que se pretende, serão trazidos excertos de versões dos PE de alguns dos oito graduandos que participaram de todas as etapas da pesquisa<sup>10</sup>.

No Quadro 1, constam os tópicos solicitados aos estagiários para a elaboração da primeira versão.

<sup>8</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados em 2000, e os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais, em 2006.

<sup>9</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018 e passaria a ser implantada a partir de 2019, em todo o sistema de ensino básico.

<sup>10</sup> Os dados coletados foram submetidos à concordância dos estudantes por meio de termos de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC Minas (Processo **CAAE**: 21767119.3.0000.5137).

**Quadro 1.** Dados constantes da 1ª versão do Projeto de Ensino

<b>Dados do(a) aluno(a)</b> (nome; disciplina; turma).
<b>Dados da instituição do estágio</b> (nome da escola; nível de ensino; série(s); nome do(a) professor(a) supervisor(a), etc.).
<b>Objetos e/ou temas</b> focalizados pelo(a) professor(a) com a(s) turma(s).
<b>Materiais didáticos</b> utilizados/adotados (dados da coleção impressa ou eletrônica; outros).
<b>Período em campo</b> (data de início e provável término).
<b>Objeto/tema de estudo:</b> (Apresentação de possíveis <b>objetos/temáticas</b> , com <b>justificativa</b> sobre os motivos/a relevância/necessidade da escolha, tendo em vista a demanda/o planejamento do(a) professor(a) e as práticas observadas.)
<b>Objetivos:</b> (Definidos em função do objeto de estudo, das habilidades e capacidades que se pretende desenvolver com a turma e das estratégias metodológicas assumidas.)

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 2.** Objetos / temas da 1ª versão e títulos dados à versão final do PE

Aluno(a) estagiário(a) <sup>11</sup>	OBJETO/TEMA 1ª versão	Título atribuído à versão final
AE1	Conectivos e coesão textual	Conectivos no texto
AE2	Argumentação na redação do ENEM	TESE & AÇÃO: argumentação
AE3	Histórias em quadrinhos	TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS: desenvolvendo competências leitoras através dos quadrinhos
AE4	Argumentação em redações do ENEM	Melhorando a competência argumentativa: uma proposta didática de pesquisa e leitura
AE5	Figuras de linguagem	O trabalho com as figuras de linguagem na sala de aula
AE6	Contos	Trabalhando a leitura e a escrita a partir do gênero textual conto
AE7	Argumentação em gêneros argumentativos	O discurso argumentativo em questão
AE8	Práticas de argumentação	TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: o desafio de se formar indivíduos que atuem com autonomia e discernimento na sua vida cidadã

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>11</sup> As letras AE, seguidas de numeração, indicam “aluno(a) estagiário(a)”. Não há, portanto, identificação da identidade do estudante.

Os dados iniciais registrados pelos estagiários no período de observação das práticas de estágio passam a organizar os encontros de orientação no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado. Trata-se de um momento em que a professora orientadora socializa as informações coletadas e propõe a organização dos grupos para o levantamento de referências de natureza teórica e didática que possam subsidiar as futuras versões das propostas. Essa interlocução dos graduandos com a professora é essencial para a percepção das múltiplas realidades enfrentadas por cada estagiário e a consequente necessidade de considerar as singularidades de cada instituição, seu contexto e seus agentes. No quadro abaixo, são listados os temas/objetos escolhidos pelos estagiários, inicialmente, de comum acordo com os professores de português da educação básica, além dos títulos dados à versão final do projeto de ensino.

Feito o levantamento dos possíveis objetos de estudo a serem explorados na proposta didática, o passo seguinte é refletir sobre os objetivos pretendidos, com vistas a planejar as ações didáticas a serem propostas para seu alcance. Temos observado que, muitas vezes, não há clareza dos estagiários acerca do que pretendem alcançar com a proposição das atividades didáticas apresentadas nas versões iniciais dos projetos de ensino. Em outros casos, não há articulação entre o que se propõe como práticas didáticas e os objetivos elencados.

Vejamos os objetivos pretendidos por AE1, na 1ª versão, a partir dos objetos de estudo propostos<sup>12</sup>:

**Quadro 3.** Objetos de estudo e objetivos propostos na 1ª versão do PE (AE1)

Objetos de estudo	Objetivos
Conectivos e coesão textual	1.Desenvolver a habilidade de conectar o texto (oral e escrito). 2.Tratar o conectivo como uma parte importante do desenvolvimento do texto. 3.Posicionar-se quanto a um assunto de forma formal.

Fonte: Dados da pesquisa.

No que toca à dinâmica implementada pela disciplina de estágio supervisionado em que os dados foram gerados, bem como aos princípios a ela subjacentes, é importante e esperado que o objeto de estudo a ser desenvolvido seja definido em comum acordo com o(a) professor(a) acompanhado(a) no campo de estágio, com base no cronograma previsto pelo planejamento pedagógico do(a) docente. Observe-se que os dois primeiros objetivos elencados permitem pensar em atividades que possam levar à compreensão do uso e funcionamento dos conectivos no texto. Quanto ao terceiro objetivo, seria necessário problematizar com AE1 o que a levou a essa formulação e de que modo seriam pensadas as ações didáticas para seu alcance. A justificativa apresentada pela estagiária é que formulara o objetivo pensando nas atividades observadas nas aulas de redação, que focalizavam prioritariamente o texto dissertativo-argumentativo exigido na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>12</sup> Nos excertos retirados dos projetos de ensino, manteve-se a grafia original.

Vale lembrar que, no Ensino Médio, grande parte das práticas de produção textual se voltam para preparar os estudantes ao exame que possibilita o ingresso ao ensino superior, no Brasil, com base nas competências exigidas pelo ENEM (2020)<sup>13</sup>. Assim, a opção pelo estudo dos conectivos decorre não somente de demanda da docente supervisora do estágio, mas se dá também em função do que é exigido pela competência 4 do quadro de correção do ENEM. Adiante demonstraremos os modos como a estagiária interpreta os usos desses recursos coesivos na construção do texto.

Importa ainda observar, conforme dados do quadro 2, os efeitos da proposta de redação do ENEM sobre as escolhas dos objetos a serem focalizados pelos estagiários no desenvolvimento das atividades didáticas, o que parece indicar a força desse exame na definição de objetos de estudo priorizados pelos estagiários.

A partir dos objetivos elencados pelos estagiários, a etapa seguinte do processo de elaboração do PE se caracteriza pelo início às pesquisas de referencial teórico que possam iluminar a elaboração das propostas de ensino. Antes de examinarmos algumas das ações didáticas propostas, apresentamos, no quadro 4, os tópicos sugeridos aos graduandos para a produção das versões seguintes do PE:

#### Quadro 4. Tópicos orientadores para as versões do PE

**PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA:** exposição sintética do aporte teórico-metodológico que orientará a intervenção didática. Resenhar, de forma breve, os autores e obras lidos/pesquisados para desenvolver a proposta.

**METODOLOGIAS:** descrição do tipo de atividades e dos recursos didáticos escolhidos: oficinas? sequência de aulas? videoaulas? *podcasts*? *lives*? Roteiro de trabalho/pesquisa para os alunos? outros.

**PLANO DE ATIVIDADES:** planejamento e descrição do passo a passo a ser elaborado com base na supervisão do(a) professor(a) de Português do Ensino Médio: apresentação/motivação (levantamento de inferências, hipóteses para a construção do fenômeno/objeto/tema a ser estudado); desenvolvimento de atividades e exercícios, de acordo com os objetivos a serem alcançados.

**AValiação:** descrição das formas de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa, processual, individual, coletiva; por meio de produções escritas, seminários, exposições orais, comentário crítico, autoavaliação, outros).

**REFERÊNCIAS CONSULTADAS:** conforme a ABNT, lista de capítulos, artigos, autores e obras cujas leituras foram essenciais para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>13</sup> Competências a serem avaliadas na redação do ENEM:

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
2. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

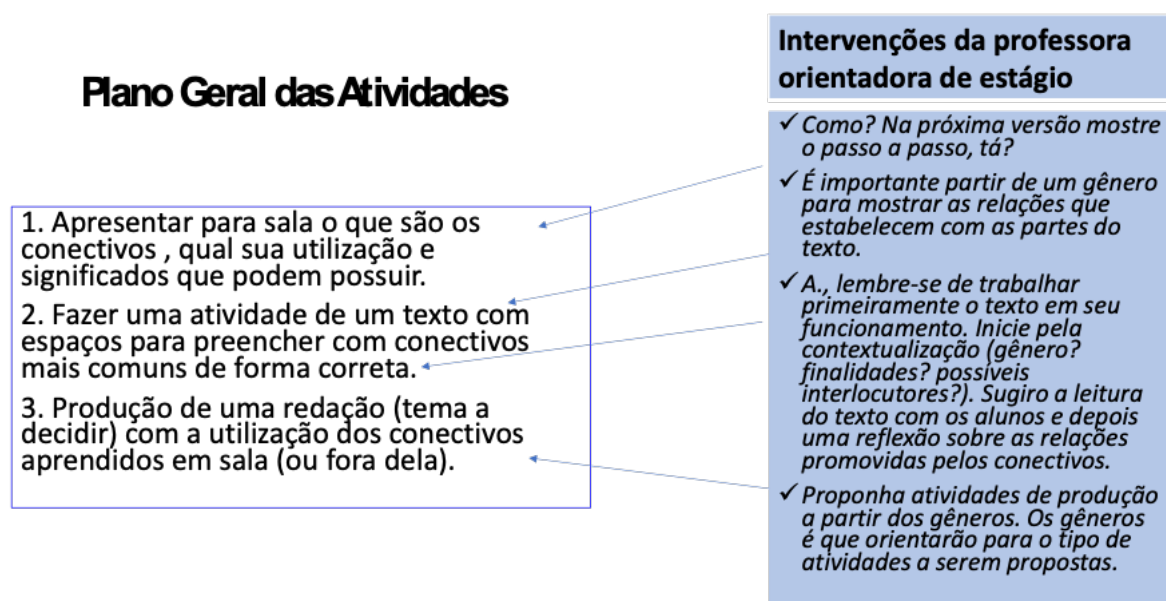
De posse dos temas indicados pelos graduandos, em consonância com os objetivos, nas segundas versões produzidas, os encontros de orientação com a professora da disciplina de estágio pautam-se pela socialização das leituras e sugestões de atividades. São também problematizadas as dúvidas dos alunos relativamente às intervenções feitas pela professora nos projetos em construção. Nessa etapa, mostram-se bastante produtivas as reflexões trazidas das experiências de alguns graduandos com as práticas didáticas desenvolvidas nos programas de formação de docentes (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica), além das experiências com atividades vivenciadas nos estágios não obrigatórios.

Do ponto de vista social e interacionista, buscamos construir, conjuntamente, no diálogo com os desafios e as (im)possibilidades, percursos formativos em que predominem não uma exposição protocolar de recursos ou atividades, mas uma elaboração coletivizada das ações. Essa perspectiva formativa, voltada para a reflexividade dos estagiários sobre o próprio fazer, recupera o que propõe Matencio (2008, p. 544, destaques da autora): “um *fazer com* os sujeitos, e não apenas um *falar sobre* os sujeitos ou de um *falar para* os sujeitos”. Obviamente, trata-se de uma reflexividade marcada pelo “outro” e pelas condições institucionais que cercam a atividade de formação e definem os lugares e papéis de cada sujeito nela implicados.

No caso dos dados trazidos a este trabalho, trata-se de dar visibilidade ao diálogo entre estagiário e professora orientadora de estágio, flagrado seja na proposição inicial e demais versões do PE, seja nos *feedbacks* apresentados pela docente a esses materiais.

Na Figura 1, é possível apreender um flagrante desse processo de construção a “muitas mãos”, nas atividades propostas por AE1, na segunda versão de seu projeto.

**Figura 1.** Plano das atividades – 2ª versão do PE (AE1) acompanhada de comentários da professora orientadora de estágio



Fonte: Dados da pesquisa.

Note-se que as intervenções da professora de estágio apontam a necessidade do detalhamento dos modos de conduzir as atividades introdutórias, a fim de que os estudantes do ensino médio possam apreender os recursos linguísticos em funcionamento no texto. Nos comentários, é feito um resgate das teorias estudadas no curso, cujo eixo centra-se na organização dos gêneros de discurso em situações sociais diversas. Como práticas de linguagem, os gêneros permitem não somente a interação dos sujeitos nas ações da comunidade, mas a compreensão dos efeitos decorrentes dessas interlocuções sobre seus modos de organização e seu próprio funcionamento. Nesse diálogo, a docente orientadora de estágio busca retomar as reflexões desenvolvidas sob uma perspectiva descendente de estudo da língua, o que pressupõe que o texto precisa ser considerado “em sua relação com as condições concretas em que se realiza” e as formas do enunciado devem ser analisadas “em relação estreita com a interação de que são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva” (Volóchinov, 2017, p. 220-221).

Ao optar pelo trabalho com os conectivos a partir de conceituações exemplificadas em enunciados isolados e descontextualizados, a estagiária ratifica um modelo de ação didática ainda preso a uma visão canônica que insiste em tratar os fenômenos da linguagem de forma classificatória e terminológica, apartados do seu funcionamento. Mais uma vez, observa-se a crença, presente em muitas das práticas didáticas, de que o conhecimento linguístico se constrói com base em conceituações e não nas vivências languageiras, nas interações sociais. Desde 2002, Maria da Graça Costa Val, em seu conhecido artigo “Gramática do texto, no texto”, propunha a inversão do modelo tradicional “teoria – exemplo – exercício”, de modo a que se partisse das práticas concretas e situadas até chegar à teorização mais sistematizada (2002, p. 119).

Nas interações possibilitadas pelos encontros de orientação dos estagiários, é possível apreender, também a exemplo do que nos mostra a primeira proposta de AE1, algumas crenças decorrentes de abordagens dogmatizadas que tratam o texto como algo estático e modelar, como parece prever a competência 4, exigida no quadro de avaliação de redações do ENEM:

Os níveis previstos para a avaliação “objetiva” pretendida pela grade de correção da redação do ENEM parecem apontar para uma representação de texto que, obrigatoriamente, deveria conter

**Figura 2.** Competência 4 a ser avaliada na redação do ENEM

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 ponto	Não articula as informações.

Fonte: Cartilha do INEP (2020).

recursos coesivos que garantissem a articulação de suas partes. Ora, vale dizer que muitos gêneros (incluindo os de caráter argumentativo) podem escapar a esse modelo de coesão textual necessariamente promovido pelo uso de conectivos ou expressões de natureza conjuntiva ou adverbial. A coesão de um texto pode ser construída pela contiguidade das sentenças, por meio de pontuação e paragrafação e outros elementos léxico-semânticos que estabelecem a continuidade e a progressão tópica.

Essas e outras reflexões permitem apontar o processo múltiplo e interativo vivenciado na socialização das práticas do estágio, especialmente por possibilitar a interface entre os saberes acadêmicos e institucionais com os saberes da experiência educacional (Vanhulle, 2009).

Para prosseguirmos com a análise dos movimentos dialógicos emergentes da proposição das atividades didáticas, tomemos a segunda versão do projeto de ensino de AE2, uma das graduandas que, respondendo às demandas da professora acompanhada no campo de estágio e de seus estudantes, opta pelo “desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, por meio da análise de diferentes gêneros discursivos argumentativos, como: texto de opinião, carta de reclamação, tirinhas, charges, editorial e redação do ENEM” (AE2 – PE – v. 2). Para alcançar esse e outros objetivos<sup>14</sup>, a estagiária propõe as atividades iniciais, que seguem no quadro 6:

A atividade proposta pela graduanda, na segunda versão, sinaliza para uma visão mais integrada entre ação didática e objetivos a alcançar por meio dela. Ao cotejar essa versão com a anterior, para examinar, especialmente, os comentários da professora orientadora, é possível apreender a atitude responsiva da estagiária, que se concretiza na produção da nova versão (Quadro 6). No plano de atividades, a aluna, em diálogo com saberes teóricos, metodológicos e experienciais, interage por meio do gênero da esfera de formação (Projeto de Ensino), respondendo de forma ativa e autoral à interlocução com a professora. Assumimos que essa responsividade é possibilitada pela dinâmica de orientações dialogadas, no percurso formativo, via estágio, o que nos habilita sustentar nossa hipótese de que o gênero projeto de ensino, distanciando-se de uma visão modelar muito comum em muitas práticas de formação, pode suscitar movimentos responsivos, vistos não como réplicas automatizadas (obedecendo a um modelo fornecido pela professora de estágio), mas como ação responsiva autoral e significativa. A passagem introdutória da 1ª versão de AE2 pode ilustrar melhor a interlocução estabelecida no percurso do estágio:

Na versão 2 (Figura 3), percebe-se a preocupação de AE2 em, preliminarmente, conhecer, por meio de uma discussão oral, as experiências trazidas pelos estudantes referentemente às habilidades da ordem do argumentar e aos usos da argumentação em nosso dia a dia. Nessa medida, a estagiária assume o encaminhamento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, no capítulo Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (2004), como se constata no trecho a seguir:

Ainda que tenha optado por um quadro metodológico que parte de um “gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97), a estudante imprime uma feição autoral a sua proposta, como forma de aprofundar os conhecimentos trazidos das experiências dos estudantes da educação básica. Tal escolha metodo-

<sup>14</sup> Objetivos apresentados por AE2, na segunda versão do PE: “a) Analisar as estratégias de argumentação de cada texto em defesa de um ponto de vista, levando em consideração a função sociocomunicativa dos gêneros; b) Possibilitar os alunos a produzirem textos dissertativo-argumentativo numa dada situação de comunicação”.

**Quadro 6.** Excerto do Plano de Atividades proposto na 2ª versão do PE por AE2

**Aula 01**

Para iniciar o estudo do texto argumentativo com a turma B da 2º Série do Ensino Médio, antes será preciso conhecer as capacidades e potencialidades que os alunos possuem, bem como as dificuldades que eles têm em relação à temática abordada. Para isso, a primeira aula será dividida em dois momentos.

**1º momento:** o professor pedirá para que os estudantes se organizem em seis grupos de cinco pessoas dentro da sala de aula para poderem iniciar uma pequena discussão entre si. Cada grupo receberá uma folha de papel contendo as seguintes perguntas:

Com bases nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, discuta com seus colegas:

- 1) *O que é argumentação?*
- 2) *Quais os conceitos que vocês trazem consigo sobre esse tema?*
- 3) *Vocês acreditam que a argumentação acontece somente nos ambientes escolares/acadêmicos ou ela pode ocorrer em nosso cotidiano? Dê exemplificações.*
- 4) *Qual a importância de argumentar?*

Após a entrega dessas perguntas, o professor dará um tempo de 15 minutos para que os alunos possam ler, refletir e discutir com o grupo, sem fazer qualquer tipo de intervenção. Feito isso, passamos para o segundo momento.

**2º momento:** Após a discussão em grupo, o professor solicitará para que se desfaçam os grupos formados para, então, abrir uma roda de maneira que todos possam se ver. Nesse momento, o professor suscitará uma discussão mais ampla para saber quais consensos cada grupo teve em relação às perguntas entregues. A partir do que será levantado na discussão, o professor fará intervenções de modo a orientar a discussão para a finalidade do objeto de estudo trabalhado: fazer com que os alunos tomem conhecimento de que todo uso de linguagem é argumentativo, pois sempre produzimos sentidos para uma determinada conclusão, como é proposto por Koch (2015). Além disso, fazê-los perceberem, por meio dos exemplos dados na pergunta de número 3, que o texto argumentativo está presente em várias esferas sociodiscursivas.

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 7.** Excerto do Plano de Atividades proposto na 2ª versão do PE por AE2

Proponho uma sequência didática fundamentada nos preceitos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), com a finalidade de refinar as habilidades de leitura e escrita, por meio da análise de diferentes gêneros discursivos que levam em consideração a argumentação.

Fonte: Dados da pesquisa.

lógica sinaliza para uma capacidade de planejar, de forma autônoma e criativa, as ações didáticas que permitam atingir os objetivos propostos, o que nos leva a concordar com Bronckart e Dolz (2004, p. 45), quando apontam que não se trata de uma competência trazida de forma inerente pela graduanda,

**Figura 3.** Objetos de estudo e objetivos propostos na 1ª versão do PE (AE2) acompanhada de comentários da professora orientadora de estágio

<b>OBJETO/TEMA DE ESTUDO - objetivos</b>	
Escolho esse tema porque, primeiro, há uma orientação pedagógica do Ensino Médio, no Colégio M., voltada para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, segundo, porque acompanhei especificamente as aulas de produção de texto do Professor A. desenvolvidas para a elaboração de Redação nos moldes do ENEM.	C., considero sua proposta muito relevante para o desenvolvimento de habilidades de argumentação. Com ajustes, ficará ótima!
Assim, consoante o trabalho do professor em sala de aula e a demanda feita, esta proposta de intervenção didática tem o objetivo de complementar os estudos linguísticos dos alunos da Segunda Série do Ensino Médio, exclusivamente na área de Redação. Além disso, buscarei desenvolver o refinamento das habilidades de argumentação desses alunos, por meio da leitura e escrita, em defesa de um ponto de vista orientado para a produção de textos do tipo dissertativo-argumentativo.	Procure desconstruir a ideia cristalizada de que a argumentação só se realiza na redação do ENEM... Na próxima versão, pense em atividades que levem os alunos a interagir com os gêneros argumentativos, orais e escritos.  Leia mais sobre argumentação para elaborar melhor os objetivos que você pretende alcançar. (EMEDIATO, Wander. A fórmula do texto. São Paulo: Geração, 2004. Seção que trata de tipos de argumentos.)  Priorize o foco nos gêneros textuais e não nos tipos. Proponha a leitura de gêneros em que é possível expor posicionamentos e defesa de pontos de vista em torno de uma tese (crônicas, artigos de opinião, editoriais de jornais etc.). Os alunos irão gostar!

Fonte: Dados da pesquisa.

mas de uma capacidade que pode ser inferida “por meio das ações que eles [os agentes] realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social”.

Vale assinalar que alguns graduandos, em suas propostas de intervenção didática, optaram pela produção inicial de textos argumentativos como diagnóstico que possibilitasse conhecer os conhecimentos trazidos pelos estudantes acerca do gênero a ser trabalhado.

Vista como uma atitude responsiva, a escolha pelo gênero “redação do ENEM”, nas práticas de ensino, parece responder a uma imperiosa necessidade de atender às demandas dos professores, no campo de estágio, uma vez que se sentem compulsoriamente impelidos a planejar as aulas, levando em conta as competências cobradas pela Matriz do ENEM, conforme já comentado anteriormente. Dentre muitas outras injunções que se apresentam para nós, formadores de futuros docentes, e mesmo para os estagiários, está a de explorar didaticamente um gênero que, a serviço de um processo seletivo para ingresso na universidade, se torna cada vez mais protocolar e artificial.

## Considerações finais

Neste artigo defendemos que o gênero, antes de ser um objeto de ensino, é uma ferramenta a serviço da mediação entre os membros de uma dada comunidade (Dolz, 2013). Em situação de estágio, o projeto de ensino orienta-se pela interação com a realidade da educação básica (alunos e professores

supervisores) e com a instância universitária (colegas e professores), o que o leva a assumir um significado social e humano de relevância na formação do futuro profissional.

A experiência formativa vivenciada no estágio, nos movimentos de alternância e na tensão entre contextos de formação (Vanhulle, 2009; Lopes, 2018), aponta para lugares vários em que se situa o sujeito graduando, ora na condição de estagiário, futuro licenciado, ora como colega entre seus pares na universidade, ora como “quase colega”, entre docentes, na instituição de educação básica. Nesse entrelugar, flagra-se a diversidade dos movimentos formativos e a heterogeneidade de vivências marcadas pelos interdiscursos próprios de práticas de letramento em instâncias formativas plurais.

Inspiradas na tese basilar dos estudos ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em articulação com os estudos sobre letramentos acadêmicos e pesquisas da Linguística Aplicada (LA), com forte incursão na abordagem do Círculo Bakhtiniano, neste artigo, almejamos apresentar reflexões acerca dos diálogos apreendidos entre saberes plurais, sejam os construídos nos domínios teóricos em que se inscrevem as investigações do campo da linguagem, sejam os saberes práticos, advindos das experiências pedagógicas com sujeitos e objetos da esfera educacional, em vários níveis.

O exame dos dados coletados, versões de projetos de ensino elaborados ao longo de um semestre na disciplina Estágio Supervisionado, possibilita apreender que, na construção da escrita, encontram-se as “pistas do processo histórico em que o sujeito se insere”, o que parece sinalizar para um movimento necessário de distanciamento e/ou de subversão “das práticas de reprodução de modelos fixos”, isto é, para apreender de fato o processo de emergência das relações intergenéricas e interdiscursivas dos gêneros, é preciso compreender que “o sentido de um enunciado (falado ou escrito) só ganha acabamento na réplica que provoca” (Corrêa, 2013, p. 487-9).

Nesse processo responsivo, evidenciam-se os movimentos de (re)configuração do gênero, tanto em termos temáticos, pela ação de um sujeito que reflete sobre o próprio desenvolvimento como futuro docente e, conseqüentemente, sobre as escolhas dos objetos a ensinar, quanto pelas posições axiológicas operadas a partir das relações estabelecidas com as outras vozes, em um movimento de “tomada de posição pela palavra” (Bakhtin, 1988, p. 67), cujos efeitos se mostram na forma arquitetônica, o que assinala a atividade de (re)constituição do enunciado, sempre atravessado pelas condições sócio-históricas e ideológicas de onde emerge.

## Referências

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (Org.). 2020. *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo, v. 3). Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofrobra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ASSIS, J. A. 2018a. “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?": marcas da apropriação de gêneros acadêmicos no processo de letramento da/na universidade. In: L. S. ABREU-TARDELLI; F. KOMESU (org.). *Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas. p. 52-67. Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/letramentos-e-generos-textuais-discursivos-aproximacoes-e-distanciamentos>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ASSIS, J. A. 2018b. Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos. In: A. L. GUEDES-PINTO; C. REICHMANN (org.). *Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. São Paulo: Pontes, v. 1, p. 67-83.

BAKHTIN, M. 2016. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 174 p.

BAKHTIN, M. 1988. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Tradução do russo Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 439 p.

BRASIL. 2018. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. 2020. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Cartilha do INEP*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. 2000. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Línguas, códigos e suas tecnologias*. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRONCKART, J-P. 2008. *O agir nos discursos - das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução Anna R. Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 208 p.

BRONCKART, J-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. da Tradução Anna R. Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 258 p.

BRONCKART, J-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna R. Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 353 p.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. 2004. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: J. DOLZ.; E. OLLAGNIER. (org.) *O Enigma da Competência em educação*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, p. 29-46.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.) 2013. *Gêneros textuais e formação inicial*. Homenagem a Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 383 p.

CORRÊA, M. L. G. 2013. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, Santa Catarina, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez.

COSTA VAL, M. G. 2002. Gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos Linguísticos*, v. 10, n. 2, p. 107-133, jul./dez.

- DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. 2002. *Gêneros textuais & ensino*, RJ: Lucerna, 229 p.
- DOLZ, J.; ABREU-TARDELLI, L.S.; KOMESU, F. 2018. Contribuições da didática de línguas para o ensino e a pesquisa de letramentos e gêneros sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: entrevista com Joaquim Dolz. In: F. KOMESU; L. S. ABREU-TARDELLI (org.) *Letramentos e gêneros textuais / discursivos: aproximações e distanciamentos*. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 128-138.
- DOLZ, J. 2013. Forma ensinada, objeto ensinado e formas sociais do trabalho do professor. In: L. BUENO; M.A.P.T. LOPES; V. L. CRISTOVÃO (org.) *Gêneros Textuais e Formação inicial: homenagem à Malu Matencio*. São Paulo/Campinas: Mercado de Letras, p. 181-194.
- KLEIMAN, A. 2006. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente do letramento. In: M. L. G. CORRÊA; F. BOCH (org.). *Ensino de Língua: representação e letramento*, p. 75-91.
- KOCH, I. G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. 188 p.
- KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (org.). 2019. *Ensaio sobre a escrita acadêmica*. Belo Horizonte: PUC Minas, 141 p. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo, v. 1). Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-1>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- LEURQUIN, E. V. L.; PEIXOTO, K. M. M. 2017. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. *Scripta*, v. 21, n. 43, 2º semestre, p. 165-186. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p165/12875>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- LOPES, M. A. P. T. 2011. Estágio Supervisionado – diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In: A. V. GONÇALVES; A. S. PINHEIRO; M. E. FERRO (org.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares*. Dourados, MS: UEMS, p.159-180.
- LOPES, M. A. P. T. 2016. Ações de linguagem e mediação formativa – significando práticas letradas do futuro professor. In: J. Q. G. SILVA; J. A. ASSIS; M. M. MORAIS (org.). *Ensaio sobre leitura 3: Leituras: espaço de investigações, reflexões e vivências de leitores*. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, p. 165-188.
- LOPES, M. A. P. T. 2018. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: C. REICHMANN; A. L. GUEDES (org.). *Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. São Paulo: Pontes Editores, p. 195-218.
- MARCUSCHI, L. A. 2008. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, p. 145-225.
- MATENCIO, M. de L. M. 2008. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão: UNISUL, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez.

RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). 2020. *Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 268 p. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo, v. 3). Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-3>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ROJO, R. (org.). 2002. *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCN*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 247 p.

SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 21- 39.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 278 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. NOVERRAZ, M. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. (org.). 2020. *Entrevistas sobre a escrita acadêmica*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 209 p. (Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo, v. 2). Disponível em: <https://www.editora.pucminas.br/obra/praticas-discursivas-em-letramento-academico-questoes-em-estudo-volume-2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VANHULLE, S. 2015. (Se) former dans l’alternance: des mondes de discours en dés-équilibre. In: BALSLEV K.; CARTAUT, S.; FILLIETTAZ, L.; VINATIER, I. (org.). *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris: L’Harmattan, p. 249-280.

VANHULLE, S. 2009. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l’agir. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, VALS-ASLA, n. 90, III-IV, p. 167-188.

VOLÓCHINOV, V. N. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 371p.

VYGOTSKI, L. S. 2005. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 194p.

VYGOTSKI, L. S. 2003. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 191p.

Submetido em: 20/08/2022

Aceito em: 23/10/2022