



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

LUZIRENE GONÇALVES DOS SANTOS

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA
DIALÓGICA NOS COMPONENTES CURRICULARES DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

Porto Nacional/TO
2026

LUZIRENE GONÇALVES DOS SANTOS

**PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA
DIALÓGICA NOS COMPONENTES CURRICULARES DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Mario Ribeiro Morais

Porto Nacional/TO
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237p Santos, Luzirene Gonçalves dos.
Prática de análise linguística na perspectiva dialógica nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura. / Luzirene Gonçalves dos Santos. – Porto Nacional, TO, 2026.
162 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2026.
Orientador: Mario Ribeiro Moraes
1. Concepções de Linguagem.. 2. Prática de Análise Linguística Dialógica.. 3. Estágios Supervisionados.. 4. Língua Portuguesa e Literatura.. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUZIRENE GONÇALVES DOS SANTOS

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA NOS COMPONENTES CURRICULARES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 02 / 07 / 2026

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, UFT

Prof. Dr. Fábio Nascimento Sandes, UFT

Profa. Dra. Mirella de Oliveira Freitas, UFU

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Rosa, a quem costumo chamar de advogada sem diploma, e ao meu pai, Raimundo, a quem chamo de engenheiro sem diploma. Ambos, mesmo não tendo concluído o ensino fundamental, são as pessoas mais letradas que conheço e as que mais se orgulham de ver todo o meu esforço e dedicação em busca do meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Dedico também aos acadêmicos do Curso de Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional, que disponibilizaram seus relatórios de estágio, memoriais de formação e relatos de experiência para compor o objeto de análise desta pesquisa, viabilizada por essa valiosa colaboração.

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do ouvinte. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p.24-25)

AGRADECIMENTOS

Partindo da esfera religiosa até a acadêmica, expresso, a seguir, minha gratidão a todos que estiveram comigo ao longo desta trajetória que, embora parecesse longa no início, transcorreu de forma rápida.

A Deus, destino meu primeiro agradecimento, pois no tempo certo, projetou e realizou muito mais do que eu poderia imaginar ao longo desta jornada acadêmica. Cuidou de todas as áreas da minha vida com zelo, para que o medo e a insegurança não me paralisassem diante da tela do computador, cujo cursor piscando incessantemente aguardava as palavras que dariam forma ao texto.

Aos meus pais, Maria Rosa e Raimundo, expresso minha profunda gratidão. Embora não tenham tido as mesmas oportunidades, tendo interrompido os estudos antes da conclusão do ensino fundamental I, sempre me incentivaram a estudar. Com eles, aprendi a importância do letramento familiar e da valorização do conhecimento não escolarizado.

Aos meus irmãos (Edivaldo, Lindomar, José, Luiz Carlos e Reinaldo) e às minhas irmãs (Eliane, Solange e Solimar), agradeço por serem, cada um à sua maneira, fontes de inspiração ao longo dessa trajetória. Vocês evidenciam a importância da humildade para reconhecer que não sabemos tudo e que cada pessoa, independentemente do seu grau de escolarização, pode contribuir para a construção do conhecimento.

Às minhas colegas que cursaram comigo a Licenciatura em Letras na UFT, especialmente Aldenizia Moreira Guimarães Lira, Flaviane Fernandes dos Santos, Raiane Marinho dos Santos e Rauana Ferreira de Sá, agradeço pelo apoio e incentivo constantes. Antes mesmo da divulgação do resultado da seleção do mestrado, vocês já torciam convictamente pela minha aprovação, mesmo diante das minhas próprias inseguranças.

Aos colegas do mestrado em Letras, em especial Elidiane Ferreira Bispo Correa e Shymênia Regina Pereira Miranda, registro meu agradecimento, pois, por termos o mesmo orientador, estreitamos os laços ao compartilharmos angústias, inseguranças e conhecimentos. Assim, construímos uma rede de apoio mútuo, sustentada tanto presencialmente quanto por meios de comunicação *on-line*, o que tornou essa caminhada mais leve.

Aos professores do mestrado, agradeço pelo empenho em promover um ensino que ampliasse a visão dos estudantes acerca dos conteúdos estudados e dos debates realizados, compreendendo a busca pelo conhecimento como um processo contínuo e responsivo.

Ao orientador deste trabalho, professor doutor Mario Ribeiro Moraes, manifesto minha sincera gratidão. Desde a graduação em Letras, demonstrou comprometimento com uma

formação docente pautada na qualidade do ensino. Suas orientações e incentivos foram fundamentais para a conclusão desta dissertação, sobretudo nos momentos em que surgiram dúvidas que dificultaram o avanço da escrita.

Ao professor Dr. Fábio Nascimento Sandes e à professora Dra. Mirella de Oliveira Freitas, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora e, assim, contribuírem com sugestões para o aprimoramento da qualidade desta pesquisa, pois são esses apontamentos que nos permitem uma avaliação constante da escrita acadêmica.

Às minhas colegas de trabalho da UFT, especialmente Poliana Cunha Damacena e Reyjane de Sousa Medrado, agradeço por cada palavra e gesto de incentivo.

À Thaíssa Nunes Cabreira, amizade construída na UFT e que levarei por toda a vida. Mesmo residindo em outro estado, manteve-se presente por meio de palavras constantes de motivação e admiração, que me fortaleceram ao longo de uma trajetória marcada, em muitos momentos, pela solidão da escrita. É uma honra contar com sua amizade.

À UFT, que por meio do corpo docente qualificado dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, despertou em mim o interesse por estudos voltados à Linguística Aplicada (LA), principalmente no que se refere à formação inicial de professores.

A mim mesma, pois, mesmo em meio às adversidades que tentaram desviar meu foco da escrita, mantive-me firme rumo à concretização deste trabalho, que marca o encerramento de uma etapa acadêmica e a abertura de outras oportunidades neste vasto horizonte da pesquisa.

Por fim, agradeço, de modo especial, a todos os estudantes do curso de Letras/UFT, Câmpus de Porto Nacional, que colaboraram com esta pesquisa ao disponibilizarem memoriais de formação e relatórios de Estágio Supervisionado. Sem esses documentos, que constituíram o *corpus* desta investigação, não teria sido possível alcançar os objetivos delineados. Embora não seja possível nomear todas as pessoas que contribuíram com essa etapa, em razão da extensão da lista, registro minha imensa gratidão a todos pela colaboração.

RESUMO

Neste estudo, investigamos, por meio de relatos, relatórios e memoriais, como os licenciandos do curso de Letras-Língua Portuguesa da UFT, Câmpus de Porto Nacional, mobilizaram a Prática de Análise Linguística Dialógica (PALD) nas regências de Estágio Supervisionado, bem como os desafios evidenciados nesses registros. Para alcançar esse objetivo, buscamos: a) teorizar a origem do conceito e a configuração da PALD; b) avaliar as potencialidades e os limites para a PALD no Documento Curricular do Tocantins (DCT); c) investigar a transposição didático-pedagógica da PALD nos componentes de Estágio II, III e IV; e d) analisar a mobilização efetiva da PALD nas regências a partir das produções finais dos estagiários. Em conformidade com esses objetivos, procuramos responder aos seguintes questionamentos: a) como se configurou historicamente o conceito e a configuração da PALD? b) quais são as potencialidades e os limites para a implementação da PALD identificados no Documento Curricular do Tocantins (DCT)? c) como ocorreu a transposição didático-pedagógica da PALD nos planos de disciplina de Estágio Supervisionado? Como a PALD foi efetivamente mobilizada nas regências e quais foram as principais dificuldades sinalizadas pelos licenciandos nesse processo? Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2009), configurando-se como qualitativo-interpretativa (Minayo, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Goldenberg, 2004), de natureza documental e fundamentada em revisão bibliográfica (Gil, 2008; 2017; Lüdke; André, 2012), com o emprego da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O *corpus* de análise foi composto por produções finais dos Estágios Supervisionados dos semestres letivos 2024/02 e 2025/01. Para isso, fundamentamos na concepção dialógica de linguagem (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2011; 2016; 2019) e na análise linguística dialógica (Fuza; Menegassi, 2022; Ritter; Ohuschi, 2022; Polato, 2017, entre outros). Os dados coletados foram analisados com base nos pressupostos do dialogismo e da linguística textual (Koch, 2015; Marcuschi, 2008). Os resultados desta pesquisa, conforme indícios de PALD presentes nos registros analisados, evidenciaram o esforço dos licenciandos na efetivação das regências alinhadas à PALD. Verificamos que alguns licenciandos enfrentaram dificuldades para efetivá-la, seja pela necessidade de adequar as atividades ao tempo das aulas, seja em razão da desmotivação dos estudantes em participar, principalmente das propostas de escrita. Essa desmotivação indica que, embora a PALD proponha atividades interacionistas que estimulem a responsividade ativa dos educandos, sua aplicação prática ainda encontra barreiras. Além disso, como as descrições das regências foram apresentadas de forma sucinta, o que limitou uma análise mais robusta dos dados, notamos a importância de uma oficina de escrita para que os licenciandos se apropriem das características composicionais desses gêneros acadêmicos. Constatamos, ainda, a relevância de pesquisas de campo que possibilitem identificar, com maior profundidade, as principais dificuldades enfrentadas na execução da PALD e, assim, propor um projeto de análise linguística dialógica que sirva de guia para fundamentar o trabalho de futuros licenciandos.

Palavras-chaves: Concepções de Linguagem. Prática de Análise Linguística Dialógica. Estágios Supervisionados. Língua Portuguesa e Literatura.

ABSTRACT

This study investigates, through accounts, reports, and reflective narratives, how student teachers in the Portuguese Language and Literature teacher education program at the Federal University of Tocantins (UFT), Porto Nacional Campus, mobilized Dialogic Linguistic Analysis Practice (PALD) during their supervised teaching sessions, as well as the challenges identified in these records. To achieve this objective, we sought to: a) theorize the origins of the concept and the configuration of PALD; b) assess the potential and limitations of PALD within the Tocantins Curriculum Document (DCT); c) investigate the didactic-pedagogical transposition of PALD in Supervised Teaching Practicum II, III, and IV; and d) analyze the effective mobilization of PALD during the teaching sessions based on the student teachers' final written work. In accordance with these objectives, we sought to answer the following questions: a) how did the concept and configuration of PALD develop historically? b) what potential and limitations for the implementation of PALD can be identified in the Tocantins Curriculum Document (DCT)? c) how did the didactic-pedagogical transposition of PALD occur in the course plans for the Supervised Teaching Practicum? How was PALD effectively mobilized during the teaching sessions, and what were the main difficulties reported by the student teachers throughout this process? Thus, this research is situated within the field of interdisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009) and adopts a qualitative-interpretive approach (Minayo, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Goldenberg, 2004). It is documentary in nature and grounded in a literature review (Gil, 2008; 2017; Lüdke; André, 2012), employing content analysis as a research technique (Bardin, 2011). The corpus consisted of final written work produced in the Supervised Teaching Practicum courses during the 2024/02 and 2025/01 academic semesters. The study was theoretically grounded in the dialogic conception of language (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2011; 2016; 2019) and in dialogic linguistic analysis (Fuza; Menegassi, 2022; Ritter; Ohuschi, 2022; Polato, 2017, among others). The collected data were analyzed based on the principles of dialogism and Text Linguistics (Koch, 2015; Marcuschi, 2008). The results, based on evidence of PALD found in the analyzed records, revealed the student teachers' efforts to carry out teaching practices aligned with PALD. We found that some student teachers experienced difficulties in implementing it, either because of the need to adapt activities to the available class time or because of students' lack of motivation to participate, particularly in writing activities. This lack of motivation indicates that, although PALD proposes interaction-oriented activities that encourage students' active responsiveness, its practical implementation still faces barriers. Furthermore, because the descriptions of the teaching sessions were brief, which limited a more robust analysis of the data, we identified the importance of offering a writing workshop so that student teachers can develop a better understanding of the compositional characteristics of these academic genres. We also identified the relevance of field research that could provide a more in-depth understanding of the main difficulties encountered in implementing PALD and, consequently, support the development of a dialogic linguistic analysis project that may serve as a guide for future student teachers.

Keywords: Conceptions of Language. Dialogic Linguistic Analysis Practice. Supervised Internships. Portuguese Language and Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Postulados da concepção dialógica de linguagem	25
Figura 2 – Modelo de comunicação dialógica.....	28
Figura 3 – Diferenças entre a PAL geraldiana e a PAL de base dialógica.....	39
Figura 4 – Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade.....	44
Figura 5 – Distribuição das habilidades no DCT – Anos Finais do Ensino Fundamental	50
Figura 6 – Esquema constitutivo do enunciado concreto	57
Figura 7 – Fases do processo de pesquisa qualitativa	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das concepções de linguagem	23
Quadro 2 – Concepções de gramática	31
Quadro 3 – Ensino de gramática e Prática de Análise Linguística.....	38
Quadro 4 – Habilidades de análise linguística dialógica no DCT	53
Quadro 5 – Habilidades de análise linguística no DCT	60
Quadro 6 – Atividades realizadas no Estágio II – 2024/02 e 2025/01	65
Quadro 7 – Contribuições dos textos teóricos do Estágio II para a PALD	67
Quadro 8 – Atividades realizadas no Estágio III – 2024/02 e 2025/01	71
Quadro 9 – Contribuições dos textos teóricos do Estágio III para a PALD	72
Quadro 10 – Atividades realizadas no Estágio IV	76
Quadro 11– Contribuições dos textos teóricos do Estágio IV para a PALD.....	76
Quadro 12 – Pseudônimos atribuídos aos participantes da pesquisa.....	89
Quadro 13 – Tópicos para análise documental.....	90
Quadro 14 – Diferenças entre análise documental e análise de conteúdo.....	93
Quadro 15 – Etapas de pré-análise de conteúdo.....	94
Quadro 16 – Detalhamento do corpus da pesquisa.....	95
Quadro 17 – Síntese do tratamento dos dados na análise de conteúdo	97
Quadro 18 – Categorias de análise e corpus analisado.....	99
Quadro 19 – Critérios indicadores da efetivação da PALD	99
Quadro 20 – Evidências da PALD no RES 01 – 2024/02	104
Quadro 21 – Evidências da PALD no RES 02 – 2024/02	108
Quadro 22 – Evidências da PALD no RES 01 – 2025/01	113
Quadro 23 – Evidências da PALD no RES 02 – 2025/01	116
Quadro 24 – Evidências da PALD no RED 01 – 2024/02	119
Quadro 25 – Evidências da PALD no RED 02 – 2024/02	122
Quadro 26 – Evidências da PALD no RPL 01– 2025/01	126
Quadro 27 – Evidências da PALD no RPL 02 – 2025/01	128
Quadro 28 – Evidências da PALD no MF 01– 2024/02	133
Quadro 29 – Evidências da PALD no MF 02 – 2024/02	136
Quadro 30 – Evidências da PALD no MF 01 – 2025/01	139
Quadro 31 – Evidências da PALD no MF 02 – 2025/01	141
Quadro 32 – Síntese das análises das produções finais dos Estágios Supervisionados	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA DIALÓGICA: FUNDAMENTOS, ORIGEM E CONFIGURAÇÃO	21
2.1 Concepção dialógica de linguagem ou linguagem como interação	21
2.2 Gêneros discursivos: conceito, classificação e elementos composicionais	32
2.3 Prática de Análise Linguística Dialógica: origem, conceito e configuração terminológica.....	35
3 AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES PARA A PALD NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT)	48
3.1 Contribuições das habilidades dialógicas para as regências de LP	52
3.2 Habilidades gramaticais no DCT– Anos Finais do Ensino Fundamental	60
4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA PALD NOS COMPONENTES CURRICULARES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	63
4.1 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado II.....	64
4.2 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado III	70
4.3 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado IV	74
5 PERCURSO METODOLÓGICO	78
5.1 Caracterização da pesquisa	78
5.2 Abordagem qualitativo-interpretativa	79
5.3 A Linguística Aplicada na abordagem qualitativo-interpretativa.....	81
5.4 A pesquisa qualitativo-interpretativa e a análise documental	83
5.5 Contexto da pesquisa e participantes	86
5.6 Coleta e procedimentos de análise dos dados.....	90
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES.....	101
6.1 PALD nos Relatórios de Estágio Supervisionado II – RES 2024/02.....	102
6.2 PALD nos Relatórios de Estágio Supervisionado II – RES 2025/01.....	112
6.3 PALD nos Relatos de Experiência Docente – RED 2024/02	118
6.4 PALD nos Relatos de Projeto de Letramento – RPL 2025/01	124

6.5 PALD nos Memoriais de Formação – MF 2024/02	131
6.6 PALD nos Memoriais de Formação – MF 2025/01	138
6.7 Síntese das análises das produções finais dos Estágios Supervisionados	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	155

1 INTRODUÇÃO

A partir do relato da minha história de vida e trajetória educacional¹, contextualizo essa dissertação² por compreender que tais vivências contribuíram para que eu notasse a relevância de se realizar uma pesquisa sobre a Prática de Análise Linguística Dialógica (PALD). Meu percurso formativo teve início em Porto Nacional, cidade histórica na qual vivenciei, ao longo da infância e da adolescência, os desafios da vulnerabilidade econômica, o que, por muito tempo, fez com que o ensino superior parecesse um objetivo distante. Essa ideia se fortalecia com o tempo, já que, além da falta de recursos financeiros, minha timidez extrema e a ausência de apoio familiar nas tarefas escolares faziam-me sentir sempre atrasada em relação aos colegas de turma.

Durante a minha Educação Infantil, as práticas de leitura e escrita não estavam alinhadas à proposta de Soares (2004, p. 47): “[...] alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Soares (2020) usa o termo *alfalettrar* para descrever esse processo simultâneo de alfabetização e letramento, associado às vivências dos educandos, ao seu contexto social e cultural. Assim, crianças alfaletradas “[...] são leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2020, p. 200). Letramento, então, vai além de decodificar palavras: é dominar a leitura e a escrita em qualquer situação de uso da linguagem.

Do ponto de vista histórico, Soares (2014, verbete: Letramento) também explica que o termo *letramento* varia conforme a perspectiva adotada, “[...] antropológica, linguística, psicológica ou pedagógica”. A autora ressalta que “[...] foi no campo do ensino inicial da língua escrita que letramento, a palavra e o conceito, foi introduzido no Brasil”.

¹ No livro *Olhares, escutas e dizeres: em autobiografias de professoras* (Silva; Morais; Guelpeli, 2025), apresento o meu processo de alfabetização e letramento escolar, com enfoque nas dimensões familiar e acadêmica. A obra é fruto do componente curricular Letramento e Ensino, do Mestrado em Letras, disciplina que contribuiu para o entendimento de que “os multiletramentos apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade” (Cazden *et al.*, 2021, p. 109).

² Esta dissertação estrutura-se a partir de duas perspectivas enunciativas distintas: a primeira pessoa do singular é empregada somente neste capítulo quando a pesquisadora relata sua história de vida e trajetória educacional, enquanto a primeira pessoa do plural é utilizada nos demais capítulos para o desenvolvimento das discussões teórico-metodológicas e análises de dados. No que se refere ao uso de Inteligência Artificial (IA) generativa, este se restringiu estritamente ao suporte linguístico, correção ortográfica/gramatical e construção de imagens; o conteúdo intelectual e a reescrita final são inteiramente humanos.

Como essas discussões só iniciaram no cenário brasileiro a partir dos anos 1980, o tema era novo ou desconhecido para meus professores da educação básica. Esse fato explica as aulas focadas em frases criadas para explorar análises sintáticas, sem uma abordagem didática que viabilizasse autonomia para fazer uso dos gêneros textuais/discursivos nas práticas cotidianas. Em casa, meu único material de leitura eram livros didáticos, sem ninguém para ajudar nas tarefas escolares, o que acentuava minhas dificuldades com leitura e escrita. Meu pai e minha mãe sempre me incentivaram a estudar, mas ela, por não ser alfabetizada, só conseguiu me ensinar o alfabeto; e ele, que cursou até o terceiro ano do Ensino Fundamental, trabalhava o dia todo e não podia me ajudar, além do cansaço físico, tinha dificuldade para entender e explicar as atividades.

No Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) quanto nos Anos Finais (6º ao 9º ano), as aulas seguiam um modelo tradicional. O professor explicava o conteúdo gramatical, apresentava exemplos e escrevia questões no quadro para copiarmos e respondermos de acordo com a explanação. Também realizávamos atividades de leitura e interpretação de textos do livro didático cujas respostas eram facilmente localizadas no texto. As produções discursivas eram raras; quando eram solicitadas, recebíamos só um visto no caderno ou marcações de erros gramaticais, ou seja, “[...] a higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a correções” (Geraldi, 2011[1984], p. 62).

No Ensino Médio, permanecia a mesma metodologia: os exercícios gramaticais predominavam, e a leitura, na maioria das vezes, limitava-se ao livro didático. Quando eu lia por entretenimento obras como *Dom Casmurro* (Machado de Assis) ou *A Moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo), apenas me preocupava em saber o final da história, sem analisar o contexto de produção e a coconstrução de sentidos gerados a partir do diálogo entre o texto e o leitor, pois não havia aprendido a fazer esse tipo de análise em sala de aula. Apesar destas e de outras limitações, tanto no Ensino Médio como no Fundamental, todos os meus professores conduziram as aulas de forma que os estudantes pudessem expor suas dúvidas e contribuições; porém, devido à minha introspecção, eu permanecia em silêncio, mesmo que não tivesse compreendido o conteúdo.

No que diz respeito à minha formação docente, iniciei a Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na UFT, Câmpus de Porto Nacional, no segundo semestre letivo de 2020, em plena pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2), passando a ter aulas presenciais só no terceiro período do curso. Inicialmente, eu não visava à docência, mas sim ao aprimoramento da leitura, da escrita e da análise linguística, pois acreditava que teria dificuldade para coordenar uma turma.

Mesmo sem intenção inicial de exercer a docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e os estágios supervisionados me fizeram me enxergar como professora. Contribuir com os estudantes, aprender ensinando e despertar o gosto pelo saber é desafiador, mas gratificante. Apesar dos desafios presentes na educação básica brasileira, vejo que “[...] o ensino de Língua Portuguesa emerge como espaço privilegiado para tensionar assimetrias de poder e assegurar o direito à participação discursiva em uma sociedade plural e atravessada por constantes transformações tecnológicas” (Peres *et al.*, 2026, p. 4).

As dificuldades vivenciadas por mim e pelos meus colegas de turma durante as regências do Estágio Supervisionado II evidenciaram um desafio comum no curso de Letras: a insegurança em trabalhar a análise linguística em uma perspectiva dialógica. Esse desafio refletia-se na complexidade de conduzir regências em que a análise linguística transcendesse a estrutura gramatical e incorporasse o contexto de produção, circulação e o uso social do gênero discursivo, evitando que o estudo da língua se encerrasse em si mesmo. O compartilhamento dessas experiências ao final do semestre da disciplina de Estágio II resultou na publicação do artigo *Análise Linguística na perspectiva dialógica em Relatórios de Estágio Supervisionado* (Santos; Moraes, 2023), orientado pelo Prof. Dr. Mário Ribeiro Moraes, um trabalho que analisou produções do semestre letivo 2020/02 da UFT/Porto Nacional.

Contudo, por ter se restringido aos Estágios I e II e não ter explorado amplamente as categorias analíticas bakhtinianas, esse artigo demonstrou a necessidade de expandir o escopo da investigação no Mestrado Acadêmico em Letras. Assim, nesta pesquisa, analisamos a totalidade dos estágios com regência, oferecendo um panorama mais amplo da mobilização da PALD nos estágios.

Diante dessas experiências no curso de Letras³, principalmente no que se refere aos resultados apresentados no artigo de Santos e Moraes (2023), foram levantadas duas hipóteses iniciais acerca das prováveis dificuldades dos estagiários para efetivar a PALD: a) a insegurança quanto ao domínio da gramática normativa no que diz respeito a trabalhá-la a partir de uma abordagem dialógica; e b) a dificuldade em promover o engajamento dos estudantes da educação básica nas atividades propostas no plano de aula. Essas hipóteses não foram tomadas como explicações previamente estabelecidas para os resultados, mas como possibilidades a serem confrontadas com as evidências encontradas nas produções finais analisadas.

Com base nessas hipóteses, este trabalho teve como objeto de análise as produções avaliativas finais, Relatórios de Estágio Supervisionado (RES), Relatos de Experiência Docente

³ O “curso de Letras” a que nos referimos ao longo deste trabalho corresponde ao curso de Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, da UFT, câmpus de Porto Nacional.

(RED), Relatos de Projetos de Letramento (RPL) e Memoriais de Formação (MF), desenvolvidas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literaturas nos semestres 2024/02 e 2025/01 do curso de Licenciatura em Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional.

A seleção desses documentos para este estudo justifica-se pelo fato de essas produções permitirem aos licenciandos registrar as aulas observadas e ministradas, bem como avaliar suas decisões didáticas, a seleção de materiais e as estratégias pedagógicas adotadas. A análise desses registros possibilita compreender como os saberes linguísticos coconstruídos no ambiente universitário são aplicados no campo de estágio.

Nesse sentido, o objetivo central desta pesquisa concentrou-se em investigar, por meio de relatos, relatórios e memoriais, como os licenciandos do curso de Letras-Língua Portuguesa da UFT, Câmpus de Porto Nacional, mobilizaram a PALD nas regências de Estágio Supervisionado, bem como os desafios evidenciados nesses registros. Assim, buscamos contribuir para a reflexão sobre a formação inicial docente e a organização dos componentes de Estágio Supervisionado.

Em relação ao objetivo desta investigação, destacamos que a nossa filiação teórica à PALD não assume um caráter de defesa dessa abordagem como a única correta e sem abertura para questionamentos. Isso porque buscamos apresentar não apenas os seus pontos favoráveis no ensino de língua portuguesa (LP), mas também as dificuldades relatadas pelos licenciandos ao colocá-la em prática. Considerando a natureza qualitativo-interpretativa da Linguística Aplicada (LA), mobilizamos esse referencial com um viés analítico para compreendermos os fatores que implicaram a efetivação dessa proposta nas regências de estágio, e não para predeterminar os resultados do estudo em favor da PALD.

A fim de evitar que a nossa perspectiva teórica influenciasse a interpretação dos dados, ancoramos a análise não apenas nas categorias dialógicas, como também na linguística textual (LT) e nos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo (AC). Adotamos a técnica da AC para selecionarmos os recortes textuais que evidenciaram, a partir dos relatos, relatórios e memoriais dos acadêmicos, como as regências foram ministradas, atenuando, assim, inferências centradas na nossa subjetividade. Com os resultados alcançados, não buscamos apresentar a PALD como uma proposta inquestionável, mas sim expor as reais dificuldades enfrentadas nas aulas de LP no campo de estágio. Acrescentamos que, embora, como pesquisadores em Linguística Aplicada, estejamos diretamente envolvidos com nosso objeto de estudo, o compromisso ético desta pesquisa foi assegurado pelo cuidado que tivemos em analisar as

práticas pedagógicas dos licenciandos, expondo os desafios e limitações, e não apenas os aspectos positivos da PALD.

Vinculados ao objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) teorizar a origem do conceito e a configuração da PALD; b) avaliar as potencialidades e os limites para a PALD no Documento Curricular do Tocantins (DCT); c) investigar a transposição didático-pedagógica da PALD nos componentes de Estágio II, III e IV; e d) analisar a mobilização efetiva da PALD nas regências a partir das produções finais dos estagiários. Alinhados aos objetivos deste estudo, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) como se configurou historicamente o conceito e a configuração da PALD? b) quais são as potencialidades e os limites para a implementação da PALD identificados no Documento Curricular do Tocantins (DCT)? c) como ocorreu a transposição didático-pedagógica da PALD nos planos de disciplina de Estágio Supervisionado? Como a PALD foi efetivamente mobilizada nas regências e quais foram as principais dificuldades sinalizadas pelos licenciandos nesse processo?

Desse modo, esta pesquisa insere-se no campo da LA, com uma abordagem indisciplinar (Moita Lopes, 2009), ancorada na perspectiva dialógica da linguagem (Volóchinov, 2021; Bakhtin, 2011; 2016; 2019), o que justificou sua caracterização como um estudo qualitativo-interpretativo (Minayo, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Goldenberg, 2004), de natureza documental e fundamentado em revisão bibliográfica (Gil, 2008, 2017; Lüdke; André, 2012).

Essa configuração metodológica foi adotada pelo fato de a LA contemporânea direcionar seu interesse investigativo para problemas reais de uso da linguagem, rompendo fronteiras disciplinares para compreender as práticas sociais de ensino e aprendizagem de LP. No contexto da formação docente inicial, essa postura pode contribuir para a desconstrução de paradigmas rígidos e para a análise de como os conhecimentos coconstruídos na universidade foram mobilizados nas regências.

Diante disso, a vertente qualitativo-interpretativa foi empregada porque o objeto de análise foi tratado a partir de uma perspectiva interpretativa das práticas pedagógicas dos licenciandos no campo de estágio, conforme registradas por eles em seus relatos, relatórios e memoriais. Por sua vez, a natureza documental⁴ consolidou-se pelo fato de o *corpus* ter sido constituído apenas de fontes primárias, como RES, RED, RPL e MF, ou seja, produções

⁴ Por se tratar de uma pesquisa documental cujo objeto de análise não é de domínio público, o estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em conformidade com a Norma Operacional nº 001/2013 e com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sua aprovação registrada no Parecer nº 7.762.326.

acadêmicas finais dos estudantes que não haviam recebido tratamento analítico prévio acerca da PALD.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, definimos as seguintes etapas: revisão de literatura; seleção e organização do *corpus*; e análise dos dados, fundamentada no dialogismo (Bakhtin, 2011; 2016; 2019; Volóchinov, 2021 [1929]) e na linguística textual (Koch, 2015; Marcuschi, 2008), por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011 [1977]). Por ser uma investigação de natureza documental (Gil, 2017; Lüdke; André, 2012), o nosso foco investigativo foi direcionado para as regências registradas pelos licenciandos em seus relatos, relatórios e memoriais. Essa escolha implica delimitações analíticas, pois, por não realizarmos uma abordagem etnográfica, nos apoiamos exclusivamente nas descrições feitas pelos próprios estagiários acerca das aulas ministradas no campo de estágio.

Sendo assim, o nosso objetivo não é esgotar as razões que explicam como a PALD foi efetivada nas regências analisadas, tampouco discutir exaustivamente as motivações atreladas à forma, seja mais detalhada ou sucinta, como os estagiários registraram suas mediações pedagógicas na educação básica. Tais particularidades do *corpus* são assumidas aqui como provocações reflexivas para o campo da Linguística Aplicada, apontando para a relevância de futuras pesquisas de campo que aprofundem e problematizem os limites e as inquietações levantadas por esta análise documental.

Essa dissertação foi organizada em sete capítulos. O primeiro apresenta as considerações iniciais do estudo. Do segundo ao sexto capítulo, articulam-se a fundamentação teórica e a análise dos dados, estruturados de modo a contemplar os objetivos desta pesquisa. O *segundo capítulo* teoriza sobre a perspectiva dialógica da linguagem, abordando também a origem, os princípios e a configuração da PALD. O *terceiro* analisa como a concepção dialógica de linguagem é sistematizada nos Anos Finais do Ensino Fundamental no DCT e destaca as possíveis implicações das habilidades presentes nesse documento para as regências de Estágio Supervisionado.

O *quarto capítulo* investiga como os componentes curriculares de Estágio Supervisionado contribuíram com a preparação dos licenciandos para a efetivação da PALD nas regências. O *quinto* apresenta a caracterização, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados. O *sexto capítulo* analisa e discute, a partir do referencial teórico adotado e com enfoque nas categorias de análise do dialogismo e da linguística textual, como a PALD foi aplicada pelos licenciandos nas regências de estágio, bem como as dificuldades encontradas para sua efetivação. O último capítulo, o *sétimo*, é destinado às considerações finais deste estudo.

2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM E PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DIALÓGICA: FUNDAMENTOS, ORIGEM E CONFIGURAÇÃO

O Círculo de Bakhtin pontua que há três tendências do pensamento filosófico-linguístico de compreensão da linguagem que se consolidaram ao longo da história, as quais nomeia como *subjetivismo idealista*, *objetivismo abstrato* e *concepção dialógica da linguagem*⁵ (Volóchinov, 2021[1929]). Tais vertentes, cuja base epistemológica está alicerçada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, foram renomeadas por Geraldi (2011[1984]) no cenário brasileiro, respectivamente, como *linguagem como expressão do pensamento*, *linguagem como instrumento de comunicação* e *linguagem como interação*. Considerando que o nosso enfoque investigativo está fundamentado no dialogismo, não detalhamos as duas primeiras concepções de linguagem, apresentaremos apenas uma síntese de suas características principais para que se compreenda como elas projetam o ensino de LP.

2.1 Concepção dialógica de linguagem ou linguagem como interação

Em 1929, foi publicada em Leningrado, Rússia, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), na qual Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin, estabelece um diálogo crítico acerca de duas concepções de linguagem, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, defendidas por teóricos dedicados aos estudos linguísticos da época. A partir da análise dos alcances e das limitações dessas duas teorias, Volóchinov (2021 [1929]) destaca as implicações decorrentes da aplicação de cada perspectiva e apresenta uma terceira proposta: a *concepção dialógica de linguagem*.

Os estudos bakhtinianos destacavam que o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato* não contemplavam a natureza social e dialógica da linguagem, razão pela qual o Círculo de Bakhtin apresentou a *perspectiva dialógica de linguagem* (Volóchinov, 2021 [1929]). Diante disso, neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos da concepção dialógica de linguagem. Daremos ênfase a essa última concepção porque entendemos que ela, alinhada à prática de análise linguística, contribui com o desenvolvimento de licenciandos críticos e responsivos na interpretação e produção de gêneros discursivos.

⁵ Neste estudo, ao nos referirmos à concepção de linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, adotamos os termos interacionismo, interacionista, interação, dialógica, dialogismo e, com maior frequência, a expressão concepção dialógica de linguagem. Essas denominações são empregadas como sinônimas por estarem fundamentadas nos pressupostos teóricos dos estudos bakhtinianos, que compreendem a linguagem como um processo de interação social.

Contudo, é pertinente destacarmos que essas três vertentes coexistem e continuam a contribuir para a estruturação do ensino-aprendizagem de LP, visto que as limitações observadas em uma abordagem anterior impulsionaram a ampliação reflexiva das propostas subsequentes, sem que isso resultasse no descarte absoluto das práticas anteriores. Como bem sinaliza Zanini (1999, p. 86), “não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”. Desse modo, atividades envolvendo elementos estruturais da língua e a memorização de regras gramaticais, características de abordagens convencionais, não são eliminadas, mas ressignificadas no processo de compreensão e produção de sentidos.

Os eixos de ensino de LP não são mobilizados da mesma forma nas três concepções de linguagem. Portanto, é importante que o licenciando saiba identificar em um livro didático, por exemplo, em qual dessas vertentes determinada atividade foi fundamentada. Essa análise contribui com a elaboração do plano de aula e viabiliza a avaliação sobre a necessidade de realizar adaptações nas propostas. Para evitar que o futuro professor se torne um reprodutor automático e sem visão crítica dos materiais didático-pedagógicos, Ritter e Ohuschi (2022, p. 446) defendem um posicionamento docente em prol de o “planejamento didático-pedagógico ser conduzido de maneira reflexiva e não reprodutiva”. Nesse sentido, Geraldi (2011 [1984], p. 34) enfatiza a dimensão ideológica desse processo:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula.

As pesquisas voltadas para o campo da LA, especialmente as que se vinculam ao ensino de língua materna, enfatizam a importância de se conhecerem as diferentes concepções de linguagem, assim como destaca Geraldi (2011 [1984]). Isso porque cada uma delas estabelece um sentido singular para o que se entende por linguagem. Sob essa perspectiva, Travaglia (2008, p. 21) pontua:

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

O posicionamento político adotado pelo professor exercerá, portanto, uma forte influência que vai desde a seleção do material didático até a condução e a reavaliação das aulas.

Partindo desse pressuposto, apresentamos no Quadro 1 uma síntese das principais características de cada concepção de linguagem, compilada a partir dos estudos de Volóchinov (2021 [1929]), Bakhtin (2016), Travaglia (2008), Lopes-Rossi (2002), Barros (2003), Brait (2003), Zanini (1999) e Soares (1998).

Quadro 1 – Síntese das concepções de linguagem

Subjetivismo idealista ou linguagem como expressão do pensamento
• Inicia-se por volta da década de 1960, antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo legitimada pela LDB nº. 4024/1961. É considerada uma “década dos conceitos”, pois exige do sujeito a comprovação do domínio de teorias e conceitos. • A língua é vista como homogênea (estática, invariável) centrada na gramática normativa/prescritiva e não contempla a variedade linguística. • A enunciação é monológica. Há uma centralidade no “eu” (autor do texto/mensagem), não considera os elementos extraverbais. O professor é considerado detentor do conhecimento e o estudante um receptor passivo. • A unidade de estudo é a palavra e está voltada para a metalinguagem: classificação de palavras, domínio de conceitos e regras gramaticais seguidas de exemplos para fixar o conteúdo. • A escrita é entendida como um dom, uma criatividade do sujeito e não um processo que é desenvolvido com a prática, leitura e oralidade. • A leitura é focada na decodificação, bem como na avaliação da oratória do estudante e não no entendimento do texto, que permite apenas uma interpretação.
Objetivismo abstrato ou linguagem como instrumento de comunicação
• Iniciou-se na década de 70, anterior aos PCN, sendo normatizada pela Lei 5692/1971. É vista como a “década dos modelos”, pois segue o livro didático apresenta exercícios a serem respondidos seguindo um modelo centrado na gramática descritiva, na repetição de estruturas gramaticais. • A língua é centrada na gramática descritiva, sendo dissociada do contexto social de uso, pois não inclui o seu aspecto social, histórico e ideológico, apenas a sua estrutura interna. A sua função é estabelecer a comunicação entre o “eu” (emissor) e o “tu” (receptor). O contexto social é abordado de forma limitada, pois o foco está na transmissão de mensagens e não na interação dialógica entre os sujeitos envolvidos no discurso. • A escrita é compreendida como uma redação produzida conforme as tipologias textuais (descrição, dissertação e narração). • A leitura é tomada como um processo de interpretação, mas com sentido único, já que o emissor espera que a mensagem seja interpretada assim como foi enviada. • O professor e o discente são seguidores de estruturas e modelos apresentados no livro didático.
Concepção dialógica de linguagem ou linguagem como interação
• Iniciou na década de 80, “década dos discursos”. A lei 9394/1996, para orientação do trabalho docente, foi criada somente na década de 90, uma “década da interação”. • A unidade de estudo passa a ser o texto, que não tem sentido único; é polissêmico, pois permite múltiplas interpretações. • O ensino da gramática (internalizada) ocorre de forma contextualizada. • A partir da década de 90, após os PCN, as aulas passam a ser expositivas e dialogadas. O professor

tem o papel de mediador na construção do conhecimento e o estudante evolui de um posicionamento passivo para um sujeito pensante que reflete acerca do conteúdo estudado.

- As atividades desenvolvidas (*linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*⁶) integram os eixos de ensino de LP: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.
- O foco não está apenas no “eu” ou no “tu”, mas na interação verbal e social entre o emissor e receptor, que resulta não só na construção de sentido da mensagem como também na formação dos sujeitos envolvidos nesse processo.
- A variedade linguística passa a ser considerada. A visão de “certo” e “errado”, no que diz respeito ao uso da língua, dá lugar ao “adequado” e “inadequado” de acordo com o contexto de uso.
- A escrita é considerada um trabalho que abarca a oralidade, a leitura de textos e a própria vivência do estudante.
- A leitura avança da fase de interpretação para a compreensão, a coprodução de sentido é efetivada a partir da relação entre texto e contexto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Zanini (1999) *et al.*

Conforme síntese apresentada no Quadro 1, em contraste com as duas primeiras concepções teóricas de linguagem, o *subjativismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, o Círculo de Bakhtin introduziu uma terceira perspectiva, que incorpora a dimensão ideológica e social da linguagem, aspecto até então não alcançado pelas abordagens precedentes.

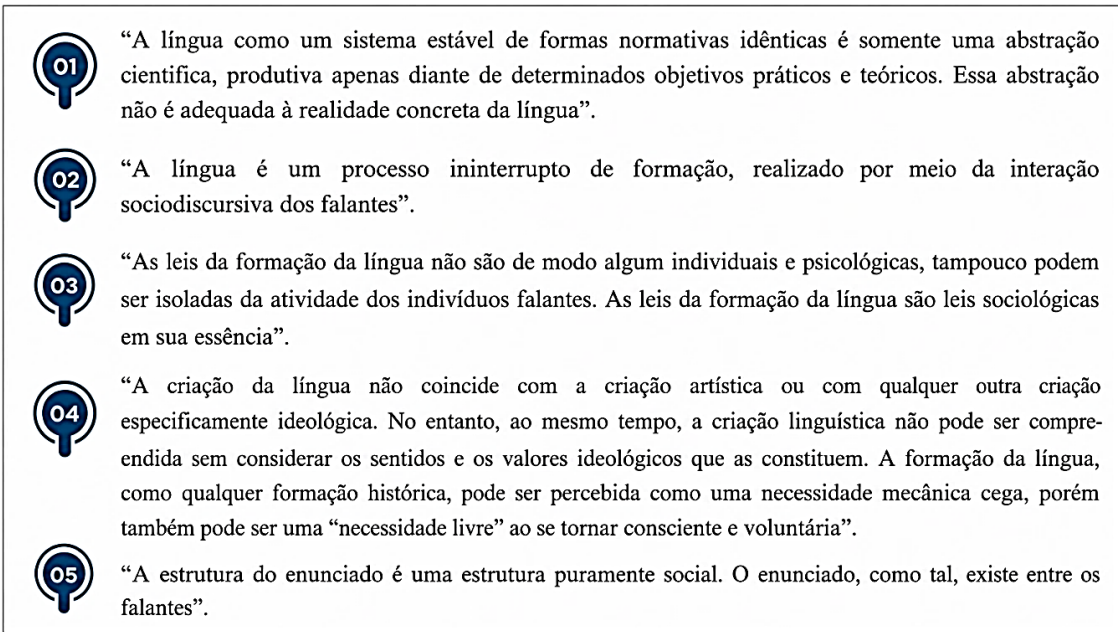
Zanini (1999) pontua que a *concepção dialógica de linguagem* teve início na década de 80, conhecida como a “década dos discursos”, pois a preocupação com o entendimento que se tinha da linguagem e a forma como ocorria o ensino de língua materna resultaram em discussões teóricas e pedagógicas que buscavam uma evolução na educação linguística. As pesquisas bibliográficas realizadas para atender a essa propositura foram divididas em duas categorias.

A primeira categoria empenhava-se em analisar a linguagem em todos os seus aspectos, não apenas a gramática normativa, como também a leitura, oralidade, escrita, variação linguística e produção textual. Já a segunda categoria estava direcionada em apresentar novas propostas pedagógicas para orientar o trabalho docente em sala de aula, levando o educador a refletir sobre a finalidade das aulas que estava ministrando. Esses estudos motivaram questionamentos, principalmente no que se refere ao ensino tradicional de gramática, o que gerou equívocos e insegurança, pois algumas interpretações equivocadas entendiam que a abordagem gramatical deveria ser eliminada (Zanini, 1999). Porém, como ilustrado na Figura

⁶ Franchi (1988) explica a que se refere cada uma dessas três atividades, permitindo, assim, compreendermos as razões para executá-las de forma sequenciada e integrada. “(1) *linguística*, que faz uso de atividades com o exercício pleno, intencionado em direção a significância da própria linguagem, que ocorre naturalmente no cotidiano do aluno, com sua família e comunidade e somente se reproduz na escola por meio da interação social; (2) *epilinguística*, essa é a prática consciente do uso da linguagem, com variações dos recursos formais e progressivos, observando os efeitos de sentidos produzidos a partir dos usos das formas gramaticais; e (3) *metalinguística*, caracterizada com o uso de atividades que procuram falar sobre a língua dando nomes e definindo as categorias linguísticas” (1988, p.10; grifos nossos).

1, os postulados da concepção dialógica de linguagem não eliminam a importância da abordagem gramatical.

Figura 1– Postulados da concepção dialógica de linguagem

- 
- 01 “A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua”.
 - 02 “A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”.
 - 03 “As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência”.
 - 04 “A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que as constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária”.
 - 05 “A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes”.

Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir de Volóchinov (2021[1929], p. 224-225).

Os postulados da concepção dialógica de linguagem, ilustrados na Figura 1, constataam que o estudo da língua como um sistema abstrato e estável de formas normativas, assim como feito por correntes estruturalistas, não atende às necessidades dos falantes de interagirem socialmente, realizando as adequações necessárias para atender às suas intenções discursivas. Volóchinov (2021[1929]) destaca que uma abordagem centrada apenas nesses aspectos estruturalistas se distancia do uso da linguagem nas interações sociodiscursivas. A língua não se resume a um sistema rígido; as mudanças históricas, os valores, as ideologias e as visões de mundo de uma sociedade, e não apenas de um sujeito isolado, alteram sua estrutura e a própria construção dos enunciados. É na interação discursiva que o enunciado se constitui, moldado de acordo com o contexto sociohistórico e em conformidade com a intenção discursiva dos sujeitos participantes da interação dialógica (Volóchinov, 2021 [1929]).

Diante disso, é relevante destacarmos a distinção que Fiorin (2011) faz entre *unidade da língua* (sons, palavras, frases, orações) e *enunciado*. A primeira não tem autoria e nem permite uma réplica; o seu sentido já está completo, pois não tem um destinatário, não é produzida para gerar uma resposta, apenas uma análise metalinguística. Já o *enunciado*, além de ter um emissor e receptor, sempre permitirá respostas, conforme o discurso (político, religioso etc.) a que faz referência em determinada época, seja por meio de uma única palavra

ou por construções linguísticas mais extensas. É por meio das relações dialógicas constituídas pelos enunciados que podemos compreender que,

Efetivamente, o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor [...] (Volóchinov, 2021[1929], p. 204; grifos do autor).

No uso efetivo da linguagem, compreendida como essencialmente dialógica, não há neutralidade ou isolamento, uma vez que a construção do enunciado se realiza sempre em diálogo com outras vozes, individuais, sociais e históricas, o que evidencia o princípio da alteridade, da consideração atenta da visão do interlocutor. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011[1979], p. 341; grifos do autor) afirma que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não possui um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*”. Seguindo esse pensamento, Geraldi (2013, p. 15) destaca que,

[...] desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem.

A identidade do sujeito não se constitui de forma isolada, mas a partir do diálogo, da relação com o outro (entre o eu e o tu). Isso porque o princípio da alteridade favorece um espaço de aprendizado aberto à refutação, à resignificação e à produção de novos sentidos, decorrentes do confronto entre vozes que expressam diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto.

Essa compreensão do sujeito e da linguagem conduz, necessariamente, à noção de dialogismo, que não se apresenta como um conceito único e homogêneo. Fiorin (2011) destaca a existência de três concepções de dialogismo: o *constitutivo*, as *formas composicionais* e a *constituição do sujeito*. No *dialogismo constitutivo*, reconhece-se a presença de pelo menos duas vozes, a do locutor e a do interlocutor, ainda que não estejam explicitamente demarcadas no discurso. Mesmo sem essa marcação visível, os enunciados se constroem em resposta a outros enunciados, do passado, do presente ou do futuro, que participam de sua formação. Nesse funcionamento dialógico da linguagem, há um jogo de forças que atravessa o uso dos discursos, no qual atuam simultaneamente forças centrípetas e centrífugas.

As *forças centrípetas* buscam homogeneizar os discursos a fim de que apenas um ocupe o centro e seja considerado aceitável em determinada realidade sócio-históricas. Para tanto, o

enunciador investe na neutralização das demais vozes, de modo que passem a ser vistas como inaceitáveis. Já as *forças centrífugas* agem para romper com essa centralização do poder, desestabilizando a unicidade dos discursos que oficializam uma verdade única. Com isso, abre-se um espaço para que o sujeito avalie outras manifestações discursivas e, a partir dessa percepção, questione o que é coerente nesse cenário dialógico, podendo concordar com os posicionamentos apresentados ou refutá-los.

Para identificar, compreender e contribuir com a desestabilização das forças centrípetas atuando em um discurso, não basta apenas o conhecimento linguístico, como também o histórico, político, econômico, geográfico, entre outros, ou seja, acionar o repertório interdisciplinar dos estudantes. O professor pode desenvolver atividades nas quais os educandos possam, a partir dos gêneros discursivos, agir contra as estruturas sociais que reforçam a concentração do poder e se empenham para o apagamento das culturas e saberes das comunidades que foram marginalizadas tanto socialmente quanto geograficamente.

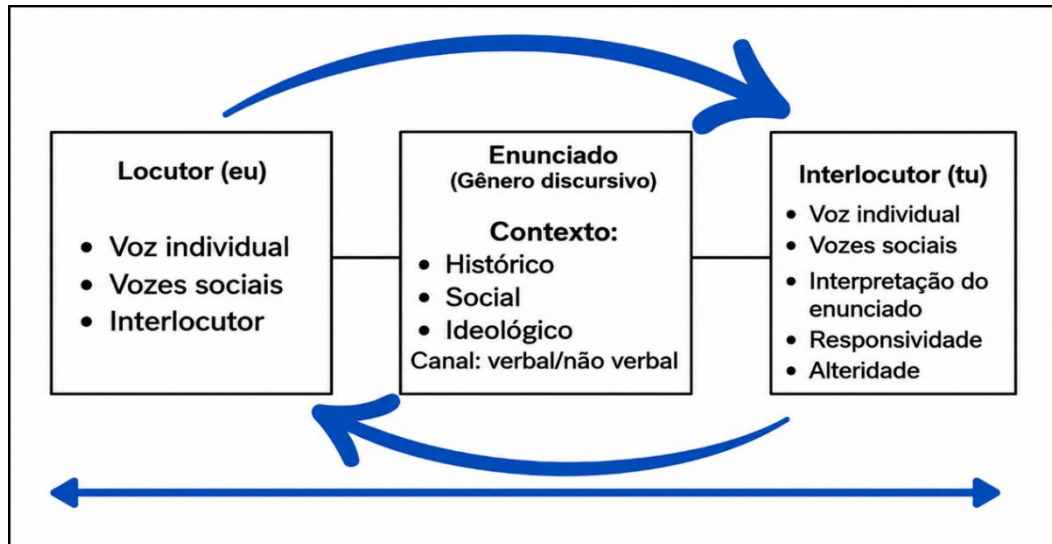
No segundo conceito, *Formas composicionais*, o dialogismo é considerado uma *forma composicional* que torna explícita como um enunciante engloba no seu enunciado um outro discurso. Isso pode ocorrer de duas formas: discurso objetivado e discurso bivocal. Naquele o discurso citado é visivelmente identificado por meio da utilização de recursos gráficos e estilo de narração. Já no discurso bivocal, por recorrer a procedimentos como o discurso indireto livre, estilização, as vozes são entrelaçadas, mesmo assim, ainda é possível distingui-las.

O terceiro e último conceito de dialogismo apresentado por Fiorin (2011) é o que se refere à *constituição do sujeito*. A subjetividade do sujeito se dá de forma dialógica, pois, a partir do contato estabelecido com diferentes vozes sociais com as quais dialoga concordando ou discordando, age sobre o outro e, ao mesmo tempo, vai construindo a sua subjetividade. Essas vozes não são assimiladas da mesma forma pelo sujeito, pois algumas são consideradas irrefutáveis (vozes centrípetas) e outras estão abertas a interferências de outros discursos (vozes centrífugas).

Conforme retratado na Figura 2, diferentemente das duas abordagens anteriores, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, na *concepção dialógica de linguagem* não há um monólogo, mas sim uma interação entre os sujeitos envolvidos na enunciação. Aqui, a seta que retrata a interação discursiva deixa de ser unidirecional (sentido único) e passa a ser bidirecional (dois sentidos), representando a troca dialógica entre locutor e interlocutor. Assim, “[...] toda compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 25). Nessa interação discursiva

“o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 29).

Figura 2 – Modelo de comunicação dialógica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bakhtin (2016) e Fiorin (2011).

A língua, conforme pontua Travaglia (2008, p. 23), não é utilizada apenas para “[...] traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim [para] realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. O destinatário, por sua vez, passa a ter uma postura responsiva e ativa diante da mensagem recebida, pois, para Bakhtin (2016 [1956], p. 24-25): “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]”. Isso porque “toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se à outra no diálogo. A compreensão busca uma contrapalavra à palavra do falante” (Volóchinov, 2021 [1929], p. 232; grifos do autor). Esse aspecto dialógico da linguagem reforça “a aceitação da ideia de discurso inconcluso, ou seja, aquele que se movimenta constantemente nas águas revoltas de outros discursos passados e presente [...]” (Brait, 2003, p. 16).

Desse modo, da concepção dialógica de linguagem decorrem conceitos que são mobilizados para analisar a linguagem como prática social e ideológica, dentre os quais

destacamos: *texto*, *discurso*, *relações dialógicas (intertextualidade⁷)*, *interdiscursividade*, *responsividade* e *alteridade*. É importante diferenciá-los para evitar equívocos conceituais.

O *texto* é a materialização do discurso, constituindo a unidade concreta em que este se realiza; portanto, *texto* e *discurso* são indissociáveis. O *discurso*, entretanto, é a produção de sentido de acordo com as finalidades e ideologias em uma situação real de uso, dando forma ao texto. As *relações dialógicas*, por sua vez, correspondem ao que Bakhtin (2016, p. 92) denomina como “relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”, abrangendo tanto a *intertextualidade*, quando um enunciado incorpora outro explicitamente por meio da alusão, citação e estilização, quanto a *interdiscursividade*, que opera na assimilação de discursos e vozes sociais (Fiorin, 2003). Fiorin (2011, p. 44) explica que “[...] toda *intertextualidade* implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade”. E, relacionados a esses dois conceitos, está a *responsividade*, que, para Bakhtin (2016), é a reação, a resposta do interlocutor a um enunciado.

De acordo com Bakhtin (2016), a responsividade pode ocorrer de três maneiras: *imediate/ativa*, *passiva* e *não imediata*. Dessa forma, nas interações, considerando seu posicionamento ideológico e conhecimento sobre o assunto, o falante “[...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2021[1929], p. 91). Na *responsividade imediata/ativa*, o sujeito estabelece conexões com outros enunciados e se expressa durante a interação, uma vez que “[...] está numa arena de luta entre vozes cujo desdobramento tanto pode resultar em aceitação como em objeção de sua fala” (Bakhtin, 2016, p. 161). Em uma discussão em sala de aula, espera-se que essa responsividade do estudante ocorra de forma crítica, ou seja, que ele interprete o texto-enunciado para além do sentido dicionarizado das palavras, considerando o contexto socio-histórico de produção, investigando a veracidade dos discursos e fundamentando seus argumentos em evidências concretas.

Na *responsividade passiva*, há uma “compreensão passiva” (Bakhtin, 2016, p. 26), pois, durante a interação, a voz crítica do sujeito é silenciada; ele apenas retém o discurso do outro, sem questioná-lo ou verificar sua veracidade. No contexto de ensino, Freire (1987) associa esse comportamento ao de uma educação mecânica, na qual o estudante é visto como um recipiente vazio a ser preenchido pelo conhecimento compartilhado pelo professor. Assim, o locutor é

⁷ A *intertextualidade*, termo amplamente empregado por estudiosos e aplicadores da teoria bakhtiniana, corresponde ao que Bakhtin (2016, p. 92) denomina de “relações dialógicas [...] relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”.

visto como reproduzidor de enunciados, um “dublê”, pois reproduz “[...] seu pensamento em voz alheia” (Bakhtin, 2016, p. 161), dando, portanto, voz aos autores dos discursos sem questioná-los a partir de suas experiências de leituras e vivências no mundo.

Por fim, a *responsividade não imediata* é aquela que se desenvolve após o processo interativo; ou seja, a compreensão não se consolida no momento exato da enunciação, mas em um período posterior, quando se reflete atentamente sobre o enunciado. Essa reflexão e refração, muitas vezes, ocorrem a partir de um fato novo que leva o sujeito a reavaliar e a compreender o que antes parecia confuso. Nesse cenário, a *responsividade* está relacionada ao princípio da *alteridade*, uma vez que este orienta os indivíduos envolvidos na interação a entender e valorizar as perspectivas do outro, garantindo que a expressão discursiva seja respeitosa e reconhecendo que, em um diálogo, pode haver discordâncias.

A concepção dialógica pressupõe que os falantes mobilizam constantemente os gêneros discursivos em suas interações, o que demanda do educador uma abordagem pedagógica capaz de transcender a visão da língua como sistema homogêneo e descontextualizado. Nesse sentido, defendemos que o planejamento didático contemple a produção e a socialização dos enunciados de acordo com suas esferas de circulação, não se limitando ao espaço escolar. Portanto:

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 490).

Alguns teóricos (Bagno, 2009; Geraldi, 1997; Neves, 2003; Travaglia, 2008) explicam que essa proposta não tinha como objetivo “engavetar” a gramática normativa, mas explorá-la de forma contextualizada. Com esse enfoque, o estudante passa a analisar como os elementos linguísticos foram mobilizados no texto-enunciado para produzir o sentido esperado no interlocutor. Assim, de forma integrada, desenvolve a escrita e a oralidade a partir de diversos gêneros discursivos. Nessas duas modalidades de uso da língua, o repertório sociocultural do estudante influencia o modo como ele interpreta os discursos e apresenta argumentos acerca de temáticas abordadas em nível local e global.

Nesse sentido, compete ao professor promover o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes em diferentes esferas sociais, atribuição que requer, conforme Travaglia (2008), não somente a compreensão das três concepções de linguagem, mas também das de gramática descritas no Quadro 2. Esse conhecimento serve de base para metodologias de ensino que reconheçam a língua como “[...] um processo ininterrupto de formação, realizado

por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2021[1929], p. 224). Assim, compreender as características dessas concepções favorece o planejamento de aulas em que o estudante perceba que a escolha das palavras e a aplicação dos recursos linguísticos são feitas para que o gênero cumpra sua função social.

Quadro 2 – Concepções de gramática

Concepção de gramática	Características
Gramática Normativa/prescritiva	Trata-se de uma gramática fundamentada na escrita de escritores clássicos consagrados. Está associada ao <i>subjativismo idealista ou concepção de linguagem como expressão do pensamento</i> . É entendida como um conjunto de regras gramaticais, um modelo que o usuário da língua deve conhecer e dominar para que seja bem compreendido ao se expressar tanto na escrita como na fala. Tem como objetivo prescrever uma forma “correta” de uso da língua, a ser empregada tanto em contextos formais como em informais. Essa padronização exclui as marcas de oralidade, as variações linguísticas, resultando no preconceito linguístico.
Gramática Descritiva	Considera todas as variedades da língua, não apenas a culta, dando enfoque para a variedade oral. Nessa abordagem, ligada ao <i>objetivismo abstrato ou concepção de linguagem como instrumento de comunicação</i> , o linguista observa, analisa e descreve, sem interferir com julgamentos, determinada variedade linguística. Tem como finalidade analisar como a língua está sendo usada em um período específico do tempo (sincronia), a fim de entender o seu funcionamento.
Gramática Internalizada	Nessa perspectiva, relacionada à <i>concepção dialógica de linguagem ou concepção de linguagem como interação</i> , o conhecimento linguístico do sujeito é desenvolvido/internalizado progressivamente, a partir do contato com variedades linguísticas em interações comunicativas que se iniciam bem antes da escolarização. Nessa concepção, não há “certo” ou “errado”, mas sim “adequado” ou “inadequado” conforme o contexto de uso da linguagem, que envolve a dimensão social, histórica e ideológica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Travaglia (2008).

Quando se trata de gramática, é muito comum esta não ser visualizada no plural, mas somente no singular, como se houvesse apenas uma gramática: a normativa. Isso ocorre porque “[...] quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos” (Travaglia, 2008, p. 32). Ter conhecimento dos tipos de gramática e das concepções de linguagem a que estão vinculadas permitirá ao docente avaliar quais são os reais objetivos da sua prática docente e quais impactos positivos terão na formação dos estudantes.

Na prática pedagógica fundamentada na concepção dialógica de linguagem, os gêneros discursivos assumem o papel de unidade central de análise no ensino de LP. Por essa razão, consideramos relevante discutir como são definidos, classificados e estruturados.

2.2 Gêneros discursivos: conceito, classificação e elementos composicionais

No que se refere às expressões “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, Rojo e Barbosa (2015) pontuam que ainda persiste certa confusão conceitual, sendo frequente observá-las como sinônimas “[...] ou como antagônicas” (Dias *et al.*, 2011, p.143). Diante disso, é importante investigarmos se essa diferença resume-se apenas a uma variação na nomenclatura ou se reflete divergências na metodologia de ensino, impactando diretamente o modo como as aulas de LP serão conduzidas. Alinhado a essa reflexão, neste estudo adotamos a expressão “gêneros discursivos”, ancorada na perspectiva bakhtiniana, por compreendermos que ela ultrapassa a mera estrutura textual ao contemplar as dimensões social e verbal do gênero, isto é, suas marcas linguísticas indissociáveis de seu contexto de produção e circulação.

Os *gêneros textuais*, conceito utilizado na LT, são definidos, segundo Marcuschi (2008, p.155), como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, sendo agrupados em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O autor destaca que as expressões gêneros textuais e gêneros discursivos “[...] podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar fenômeno específico” (Marcuschi, 2008, p. 154). Complementando essa perspectiva, Rojo (2005, p. 158) acrescenta que os gêneros textuais “[...] têm como foco a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero”.

Compreendemos que essa definição apresentada por Marcuschi (2008), bem como as discussões desenvolvidas por Rojo (2005) e Rojo e Barbosa (2015) acerca dos gêneros textuais e discursivos, contribuem para atividades pedagógicas que não se concentram apenas em aspectos estruturais e linguísticos. Nesse sentido, o trabalho com o texto deixa de se limitar a uma abordagem descritiva e classificatória voltada à construção de sentido e passa a considerar também a dimensão social do gênero, isto é, seus aspectos verbais e extraverbais. Assim, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do sujeito de modo que ele possa “[...] transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas” (Dias *et al.*, 2011, p. 153-154).

Os *gêneros discursivos*, de acordo com a teoria bakhtiniana, são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12); portanto, “[...] se apresentam flexíveis, dinâmicos e fluidos, como também são histórico-culturalmente situados” (Acosta-Pereira, 2010, p. 151). Além disso, eles “[...] centram-se sobretudo, nos estudos das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (Rojo, 2005, p. 158).

Levando em conta que são criados para atender todas as demandas de interação e existência humana por meio do uso da linguagem (oral, escrita, gestual-visual etc.), pode-se afirmar que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). (Bakhtin, 2016, p. 12; grifos do autor)

A flexibilidade dos gêneros permite que sejam modificados para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e influenciam as interações sociais, especialmente aquelas impulsionadas pelas tecnologias digitais e de comunicação, que impactam os campos onde esses gêneros circulam e são legitimados (Rojo; Barbosa, 2015). Nesse processo, conforme Lopes-Rossi (2002), tais transformações não apenas atualizam gêneros já existentes, mas também podem originar novos gêneros, substituindo aqueles que deixam de atender às demandas dos falantes e entram em desuso.

Diante dessa característica dos gêneros discursivos, Marcuschi (2008) afirma que, diferentemente dos tipos textuais, não é possível organizá-los em grupos fixos, uma vez que o estudo dos gêneros se concentra na sua constituição e circulação nas esferas sociais. A despeito, entretanto, de não se tratar de categorias fixas, Bakhtin (2016) propõe uma classificação geral dividida entre dois grupos: *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os *gêneros primários* caracterizam-se pela simplicidade estrutural e por decorrerem das interações cotidianas e espontâneas. Conforme aponta Maciel (2022, p. 45), “[...] muitos gêneros da oralidade podem ser classificados como gêneros primários, pois estão fortemente ligados à comunicação discursiva imediata e possuem vínculo direto com a realidade concreta”, o que se evidencia em gêneros como o bilhete fixado na geladeira. Por outro lado, os gêneros secundários são aqueles elaborados em contextos de maior complexidade cultural, científica ou artística, estando desvinculados da comunicação discursiva imediata, a exemplo do memorial biográfico e da monografia.

Os gêneros secundários são mais formais, complexos e predominantemente escritos, caracterizando-se pela capacidade de integrar os primários; “no entanto, ao serem incorporados aos gêneros secundários, [...] passam por uma elaboração ficcional, perdem o vínculo imediato com a realidade concreta [...]” (Bakhtin, 2016, p. 158-159). O termo “ficcional”, nesse contexto, não assume o sentido de inventado ou inverídico. De acordo com o exemplo citado pelo próprio autor, em que o gênero secundário romance incorpora o gênero primário carta, a expressão

indica que a carta, antes vinculada a um tempo e espaço específicos para ser compreendida, perde essa relação imediata e concreta, bem como sua função social. Isso ocorre porque ela passa a integrar a estrutura estética de uma obra literária de maior complexidade, de modo a atender ao objetivo discursivo do romancista.

Devido a essa capacidade de incorporação, um único gênero secundário pode viabilizar um diálogo entre diversas vozes, seja para concordar, discordar ou complementar um argumento. Um exemplo disso é o artigo científico: ao trazer para a sua estrutura textual citações e depoimentos, esse gênero de maior complexidade não apenas incorpora as estruturas dos primários, mas as coloca em relação direta com o discurso acadêmico. É nessa junção que o diálogo se efetiva, permitindo que vozes de diferentes esferas (cotidiana, acadêmica, entre outras) e intenções se cruzem e gerem novos sentidos em uma mesma produção discursiva.

Bakhtin (2016) acrescenta que os gêneros discursivos são compostos por três elementos intrinsecamente conectados: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Esses elementos “[...] são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12), ou seja, a definição do assunto, a estrutura formal e as escolhas linguísticas de um texto não ocorrem de maneira aleatória, mas são moldadas pelas condições sócio-históricas e interacionais de sua esfera de atividade. Nesse sentido, o *conteúdo temático* não se limita apenas ao assunto abordado; ele também inclui a avaliação valorativa, de caráter ideológico, positiva ou negativa, que o sujeito atribui ao tema a partir da posição social que ocupa. Além disso, Maciel (2022), fundamentado nos estudos bakhtinianos, sustenta que, como o *conteúdo temático* está ligado ao período em que o gênero foi elaborado, ele poderá receber uma acentuação valorativa distinta a cada vez que o leitor realizar a sua leitura. O sentido de um enunciado se renova continuamente no ato da recepção, visto que cada leitor, situado em seu próprio contexto histórico e social, responde ativamente ao texto e atualiza seus significados ideológicos a partir de suas próprias vivências.

A *construção composicional* está relacionada à forma de organização do enunciado, à sua arquitetura textual em conformidade com as exigências do gênero, uma vez que cada um possui características próprias. “É mais fácil verificar essa estrutura em alguns gêneros e mais difícil verificá-la em outros” (Maciel, 2022, p. 26). Os orais, por exemplo, demandam mais atenção para a identificação desse aspecto do que os gêneros escritos. Por sua vez, o *estilo* refere-se às escolhas linguísticas empregadas na elaboração do enunciado (como lexicais, organização dos termos na frase, informalidade ou formalidade do vocabulário, entre outras). Todas essas escolhas estão alinhadas às valorações ideológicas relacionadas ao tema, a fim de se alcançarem os efeitos de sentido desejados. Portanto, a *construção composicional* e o *estilo*

se articulam de maneira inseparável para que o *conteúdo temático* seja enfatizado conforme as intenções do interlocutor; se forem planejados separadamente, a construção do gênero será comprometida de forma significativa.

Para compreendermos os gêneros discursivos em sua totalidade, não basta somente analisar os três elementos isolados que os compõem. Torna-se necessário, sob a perspectiva dialógica, “[...] pensar na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (Brait, 2002, p. 38). A explicação para isso é que “[...] tanto os textos de forma geral, quanto o conceito de gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (Brait; Pistori, 2012, p. 374). Portanto, ao produzirmos ou analisarmos um gênero discursivo de forma dialógica, é imprescindível considerarmos as informações linguísticas e o contexto de enunciação, uma vez que esses dois fatores têm uma influência direta nessas atividades.

A partir dessa explanação, observamos que a principal diferença entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* está na filiação teórica adotada pelo autor, ou seja, na maneira como o texto é concebido, produzido e analisado (Dias *et al.*, 2011). O uso do termo *gênero textual* tende a associar-se aos aspectos linguísticos e textuais, como estrutura, descrição e funcionalidade, ligados à linguística textual.

Já o *gênero discursivo* expande essa perspectiva ao abarcar não apenas esses elementos, mas também as dimensões sócio-históricas, que estão diretamente relacionadas ao contexto de produção e circulação do enunciado. Não há consenso no emprego dessas nomenclaturas; por essa razão, há autores que optam por utilizar termos como “gêneros discursivos” ou “gêneros discursivos/textuais”, esta última expressão é adotada tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto no DCT.

2.3 Prática de Análise Linguística Dialógica: origem, conceito e configuração terminológica

De acordo com Ritter e Ohuschi (2022), a Análise Linguística (AL) no âmbito da LA em uma perspectiva dialógica foi se construindo no Brasil de forma paulatina em resposta aos modelos de ensino de língua descontextualizados, focados exclusivamente na gramática normativa. Essa proposta teórico-metodológica, é o resultado do diálogo entre pesquisas na área da Linguística e da LA acerca do ensino de LP, que teve início a partir da década de 90, que,

conforme observado pelas autoras, segue três etapas consecutivas de estudos que contribuíram para essa consolidação.

Na primeira, as produções de Geraldi (2011[1984]; 1997) e Franchi (1987), bem como a publicação dos PCN (Brasil, 1998) centraram o ensino de LP no texto, sendo a prática de AL empregada para fortalecer as atividades de leitura, oralidade e escrita. A partir da aplicação da Prática de Análise Linguística (PAL) geraldiana, a inserção desses textos autênticos foi considerada um avanço na educação, pois a ideia era romper com um ensino fragmentado, restrito a frases isoladas, porém, contrariando essa expectativa, isso não aconteceu. Mendonça (2007, p. 74-75) pontua que essa mudança que se almejava no ensino de LP a partir dos textos não se efetivou porque, em relação a esses dois momentos históricos:

A única diferença entre o trabalho tradicional com a gramática e este, com a dita ‘gramática contextualizada’, é que as frases não mais são apresentadas de forma isolada, pois fazem parte de um texto, porém isso não significa que se trabalhe com o texto, com sua articulação interna, ou com o gênero e seu funcionamento nas práticas sociais.

De acordo com Mendonça (2007), nesse segundo momento, não se exploram todas as dimensões do texto (linguística, textual e discursiva), pois o enfoque continua na gramática normativa desconectada do contexto de uso da linguagem. Nos livros didáticos, assim como aponta Bunzen (2007), os textos continuam fortemente escolarizados, ou seja, adaptados para evidenciar, explorar, ilustrar ou servir ao ensino de elementos gramaticais. Essa adaptação, muitas vezes, resulta na exclusão de imagens, por exemplo, o que compromete os efeitos de sentido e a compreensão da intencionalidade discursiva do autor. Todavia, nem sempre esses recursos visuais são excluídos, mas com frequência são considerados secundários ou de pouca relevância, não sendo explorados ou considerados na construção de sentidos.

Portanto, houve uma mudança metodológica limitada, que não alterou significativamente a concepção de linguagem e de ensino subjacente, pois se passa de análises de frases forjadas para frases retiradas de textos, o que Mendonça (2007) denomina como “gramática contextualizada”. Entretanto, o contato com esses textos não desenvolveu a leitura e a escrita crítica dos estudantes, uma vez que faltou um direcionamento para que aprendessem a produzir e utilizar os gêneros discursivos em situações formais e informais do cotidiano. Diante dessa evidência, pesquisadores brasileiros, tais como Mendonça (2006), Perfeito (2005a, 2007), Ritter (2012) e Ohuschi (2013), entre outros, aprofundaram e sistematizaram a prática de AL no contexto escolar.

Na terceira etapa, diversas pesquisas, como as de Brait (2008; 2017), Ritter (2012) e Ohuschi (2013), entre outras, fortaleceram a perspectiva dialógica da linguagem e contribuíram para a reconfiguração da análise linguística. A partir desse movimento, passou-se a priorizar o trabalho com os gêneros discursivos por meio de propostas teórico-metodológicas de leitura e análise linguística reflexivas, desenvolvidas para que o estudante explorasse a linguagem em contextos reais de interação para além da sala de aula. Nessa perspectiva, Ritter e Ohuschi (2022, p. 421) acrescentam que, na PAL, “[...] é impossível haver dissociação entre os aspectos linguísticos, enunciativos, textuais e discursivos de um enunciado, o conteúdo temático, a construção composicional e o contexto de produção”.

Nesse sentido, Fenilli e Costa-Hübes (2023) afirmam que a AL, também chamada de PAL, configura-se como uma proposta para o ensino de LP fundamentada nos estudos bakhtinianos e apresentada na década de 1980, na obra *O texto na sala de aula*, na qual Geraldi (2011 [1984], p. 62) destaca que:

O uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc.

O objetivo inicial dessa abordagem atribui ao texto escrito centralidade nas aulas de LP, trabalhando a língua como forma de interação entre os sujeitos. Assim, o texto é analisado de forma contextualizada iniciando com atividades linguísticas seguidas das epilinguísticas para só então abarcar as metalinguísticas. E, no que se refere à terminologia empregada para essa proposta apresentada por Geraldi (2011[1984]), observamos algumas variações na BNCC (Brasil, 2017), no DCT (Tocantins, 2019) e em pesquisas no campo da LA que compõem o referencial teórico desta dissertação.

Na BNCC (2017) e no DCT (2019) do Ensino Fundamental e Médio, é empregada a terminologia “análise linguística/semiótica”. Em produções científicas em LA, como as citadas neste trabalho, observamos os seguintes usos: *análise linguística* e *prática de análise linguística* (empregadas com o mesmo sentido); e *prática de análise linguística dialógica* e *análise linguística dialógica* (expressões consideradas com o mesmo objetivo).

Essas variedades terminológicas, segundo Fenilli e Costa-Hübes (2023), ocorreram para marcar a ampliação da proposta de análise linguística apresentada por Geraldi (2011[1984]), que a princípio o enfoque estava no texto escrito e na interação. Sendo assim, o termo *semiótica*

foi acrescentado para incluir todas as demais formas de linguagem, não se limitando apenas a verbal, e o *dialogico(a)* para abranger a dimensão social do texto, conforme detalharemos ainda nesta subseção.

O fato de o pesquisador optar apenas pelas expressões *análise linguística* ou *prática de análise linguística* sem inserir o termo *dialogico(a)*, não significa que não estão considerando o aspecto dialógico da linguagem. Isso porque, embora não façam essa inserção mencionada, analisam os gêneros discursivos de acordo com a perspectiva dialógica da linguagem, o que pode ser observado em Fuza e Ohuschi (2011) e Borges e Fuza (2019).

Polato (2017, p. 60) afirma que a prática de análise linguística geraldiana foi reavaliada pelo autor na obra *Porto de passagem* (1997), a fim de que a análise dos gêneros discursivos ocorresse conforme proposto na teoria bakhtiniana. Fenilli e Costa-Hübes (2023) explicam que a PAL proposta por Geraldi (2011[1984]) foi revista e ampliada para uma perspectiva dialógica, doravante denominada PALD, fundamentada no método sociológico proposto pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2016; Volóchinov (2021[1929])).

Na primeira versão da PAL, a gramática deixa de ocupar uma posição de destaque, mas não perde a sua importância. Em vez de ser tratada de forma isolada com enfoque apenas na estrutura da língua, passa a ser explorada a sua funcionalidade, o que permitiu uma reflexão dos sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas em textos reais. Essa mudança de enfoque gramatical pode ser observada com maior clareza na distinção feita por Mendonça (2007, p. 75) entre ensino de gramática e a PAL, no Quadro 3.

Quadro 3 – Ensino de gramática e Prática de Análise Linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível, invariável e acabada.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com a leitura e a produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução, observação.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Não remete às especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quanto normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Funde-se ao trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto.

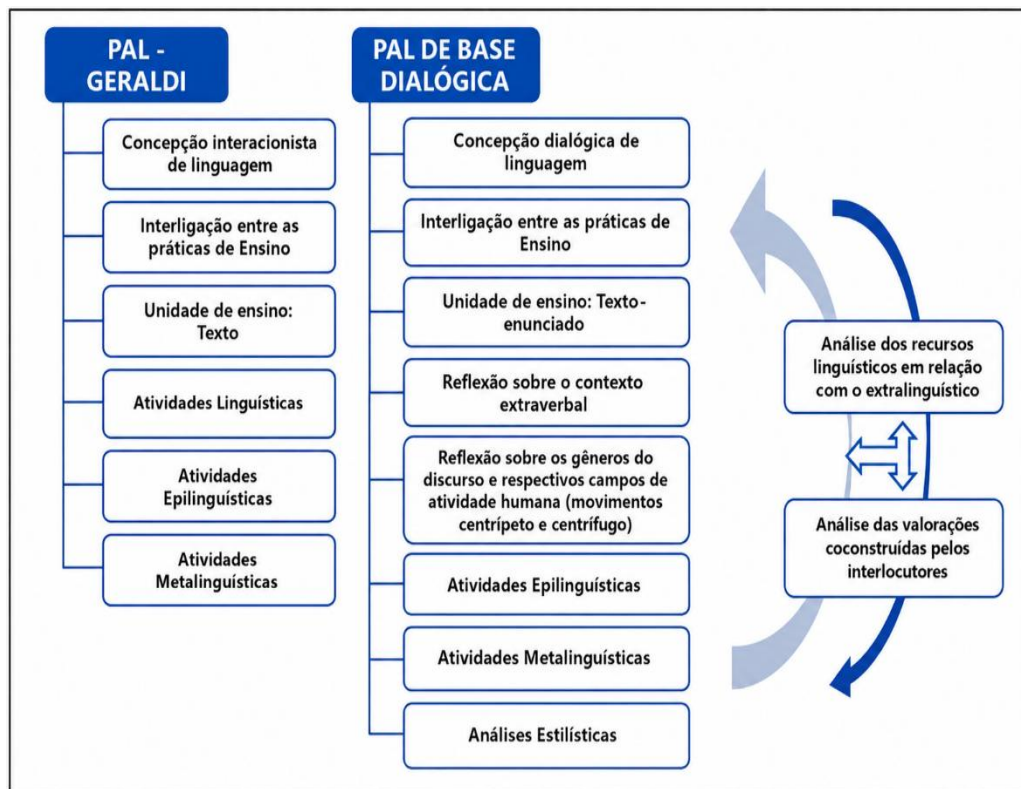
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
--	---

Fonte: Mendonça (2007, p. 75).

Esse quadro comparativo apresentado por Mendonça (2007) confirma a definição de análise linguística defendida por Perfeito (2005b, p. 60). Para o autor, a AL é uma metodologia de ensino que leva o estudante à reflexão “em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor)”.

Se a PAL considera o texto como objeto principal de análise e permite que o estudante reflita sobre o uso dos recursos linguísticos, em que se diferencia da PALD? Essa diferença é detalhada por Fenilli e Costa-Hübes (2023), conforme Figura 3.

Figura 3 – Diferenças entre a PAL geraldiana e a PAL de base dialógica



Fonte: Fenilli e Costa-Hübes (2023, p. 11) (adaptada).

De acordo com a Figura 3, a PAL, quando foi proposta em substituição ao ensino gramatical, tinha como objetivo integrar as práticas de leitura e produção textual como eixo de ensino de LP. Nesse contexto, ancorada em uma abordagem interacionista de linguagem, defendia-se que o texto, e não palavras ou frases isoladas, deveria constituir a base principal de

estudo nas aulas de LP, por entender que é nele que se observa a interação entre leitor, autor e texto, favorecendo uma visão detalhada do funcionamento da linguagem. Para tanto, propôs-se a articulação sequencial entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o trabalho com textos em sala de aula (Franchi, 1988).

Sendo assim, no trabalho com o texto, o professor organiza as atividades em três módulos sequenciais, *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*, com o objetivo de levar o estudante a compreender o funcionamento dos elementos gramaticais presentes no enunciado. No primeiro módulo, ou seja, nas *atividades linguísticas*, as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas considerando os conhecimentos linguísticos que os estudantes já possuem, construídos antes mesmo de iniciarem o percurso escolar, em diferentes espaços sociais de interação humana. Desse modo, parte-se da compreensão de que o educando já utiliza a língua em situações reais de comunicação e interação e, portanto, não chega à escola sem conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem.

No segundo módulo, *atividades epilinguísticas*, o estudante passa a analisar, no texto lido ou em sua própria produção, os sentidos produzidos pelas classes gramaticais e pelos demais elementos linguísticos empregados na organização do enunciado para atender a determinado objetivo comunicativo. Nessa etapa, a análise linguística ocorre de forma contextualizada, vinculada aos efeitos de sentido construídos no texto, e não apenas à identificação de categorias gramaticais sem uma finalidade voltada para uma aplicação real.

Já no terceiro módulo, *atividades metalinguísticas*, realiza-se a nomeação e a sistematização dos recursos gramaticais responsáveis pelos sentidos que o estudante observou durante a leitura e a análise textual. Assim, os conceitos e as nomenclaturas gramaticais não são apresentados pelo professor apenas para memorização por meio de frases soltas e descontextualizadas, pois se compreende que o funcionamento da gramática precisa ser observado em uso para que haja uma aprendizagem mais significativa.

Com essa abordagem, a PAL contribuiu para um ensino em que o estudante pudesse compreender os usos dos elementos linguísticos nos textos lidos e também mobilizá-los em suas próprias produções textuais. Trabalhos como os de Polato (2017), Fenilli e Costa-Hübes (2023), entre outros, indicam que pesquisadores da área da Linguística Aplicada, a partir de uma reavaliação mais criteriosa da PAL à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, identificaram a necessidade de ampliar essa proposta de acordo com o método sociológico (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021 [1929]). Em razão disso, a terminologia passou a ser denominada PALD ou Análise Linguística Dialógica (ALD).

Houve também, de acordo com a Figura 3, uma alteração na terminologia relacionada à concepção de linguagem, que deixou de ser denominada concepção interacionista de linguagem para ser compreendida como concepção dialógica de linguagem. Acerca das pesquisas na perspectiva dialógica, Fuza, Ciavolella e Ohuschi (2026, p. 27) asseveram que “[...] o campo do ensino e da aprendizagem de LP, a partir dos anos de 2010, tem se caracterizado por uma guinada marcadamente mais dialógica [...]”, buscando aprofundar os aspectos valorativos e ideológicos da linguagem no trabalho com os gêneros discursivos.

Com essa ressignificação da PAL, a unidade central do ensino de LP evolui de “texto” para “texto-enunciado”, pois passa a contemplar todo “enunciado concreto”, abrangendo diferentes formas de interação discursiva, sejam elas escritas, orais, verbo-visuais ou multissemióticas. Além dessa ampliação multimodal, a análise linguística, de acordo com o esquema de Fenilli e Costa-Hübes (2023) representado na Figura 3, passa a contemplar tanto os aspectos linguísticos e textuais (dimensão verbo-visual) quanto às condições sociohistóricas de produção e de circulação do gênero (dimensão extraverbal), que justificam o porquê de o autor ter feito determinadas escolhas linguísticas para registrar a sua intencionalidade discursiva e alcançar a função social do gênero.

Desse modo, diferentemente da PAL, que se concentrava predominantemente na dimensão verbal dos gêneros discursivos, a PALD passa a integrar tanto a esfera verbo-visual quanto a extraverbal, também denominada de dimensão social. Assim, o leitor é conduzido a identificar a individualidade do autor, sua posição social e valorativa, bem como as diferentes vozes presentes no texto-enunciado na construção de determinado discurso (Ritter; Ohuschi, 2022). Isso se dá devido ao fato de que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2021[1929], p. 206). Em outras palavras, a compreensão de um texto exige que se ultrapasse aquilo que está explicitamente materializado em sua superfície verbal, considerando também os aspectos sociais e históricos que interferiram em sua produção.

Essa articulação entre a dimensão social e a dimensão verbo-visual, enfatizada por Volóchinov (2021[1929]) e Ritter e Ohuschi (2022), torna-se indispensável, uma vez que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 20).

Um gênero discursivo estará sempre conectado ao passado e ao futuro, pois a produção de um enunciado se fundamenta em enunciados que o antecedem, ao mesmo tempo em que o enunciator espera uma resposta do destinatário por meio de novos enunciados. Por esse motivo,

as atividades pedagógicas precisam explorar essa cadeia dialógica ao trabalhar com os gêneros discursivos, visto que:

Se o aluno puder compreender o complexo dialógico que se efetiva no estilo social próprio do outro e em seu próprio estilo social, ele saberá que pode falar de si em diálogo com outro, o que é imprescindível às mudanças sociais. Mas isso não vai se efetivar se ele não puder compreender as camadas sociais do dialogismo por meio do material verbal. O modo pragmático de isso se efetivar no ensino de língua é a partir da prática de Análise Linguística no diálogo com o processo de produção textual oral ou escrita, ou com o processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta. A prática dialógica de AL é um meio de a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem investir fortemente na formação do pensamento reflexivo e crítico, especialmente a partir de atividades epilinguísticas (Polato, 2017, p. 146- 147).

Nesse movimento reflexivo acerca dos aspectos verbais e extraverbais do texto-enunciado, que de acordo com Polato (2017) deve enfatizar as atividades epilinguísticas, o método sociológico (Bakhtin, 2016; Volóchinov (2021[1929])) propõe que a metalinguagem seja feita por meio de análises estilísticas associadas à gramática normativa, tal como orientado por Bakhtin (2019). Assim, em vez de analisar apenas os elementos gramaticais e formais nos moldes tradicionais, estudam-se as estratégias de estilo e de discurso para a produção de sentidos e o registro de valores e ideologias.

Para atender a essa finalidade, Bakhtin (2019) conduzia o estudante a refletir sobre o uso das categorias gramaticais a partir de leituras em voz alta para demonstrar com expressividade o sentido dos enunciados, realizando alterações sintáticas a fim de que se observasse o que havia mudado. Com a leitura de textos literários, ele realizava atividades práticas cuja orientação era inserir conjunções onde não as havia, para demonstrar o quanto isso alterava a expressividade do texto. Bakhtin (2019) afirma que “na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas” (p. 24-25). Essa afirmação ressalta a relevância de se estudar e praticar a estilística associada à gramática para que se tenha condições de desenvolvê-las com os estudantes nas regências de estágio.

É nessa relação entre *gramática* e *estilo* que o sujeito realiza, de forma consciente, as escolhas linguísticas que marcam a entonação valorativa e a identidade autoral, delineando, assim, um estilo próprio de escrita. Essa articulação, amplamente explorada na obra de Bakhtin (2019), dotada de atividades práticas e reflexivas, contribui para responder ao seguinte questionamento: a análise linguística pode ser feita no nível de palavras e frases ou apenas em enunciados maiores, compostos por um parágrafo ou mais?

Ritter e Ohuschi (2022) pontuam que uma proposta pedagógica sistematizada de leitura viabiliza a análise linguística por meio de palavras e frases, desde que analisadas no interior do texto. Nessa mesma lógica, Silva, Andrade e Batista-Santos (2021, p. 9) sustentam que “[...] há situações em que não se pode ignorar o trabalho de análise a partir de unidades linguísticas inferiores ao texto”. Portanto, o que deve ser observado é como a análise linguística está sendo conduzida, isto é, se permite ou não compreender o funcionamento da linguagem, seja partindo de uma palavra, de uma oração ou de um texto mais extenso.

A PALD, apoiada no método sociológico supracitado, é realizada em *três etapas consecutivas: contexto extraverbal, composição do gênero e a metalinguagem (gramática e estilo; valoração e entonação)*. Na *etapa 1*: estuda-se a dimensão extraverbal, ou seja, as condições de produção do gênero, que podem ser exploradas com perguntas de leitura relacionadas ao contexto histórico e social, aos sujeitos envolvidos no discurso e à necessidade de interação que motivou a criação do gênero (Fuza; Menegassi, 2022; Ritter; Ohuschi, 2022).

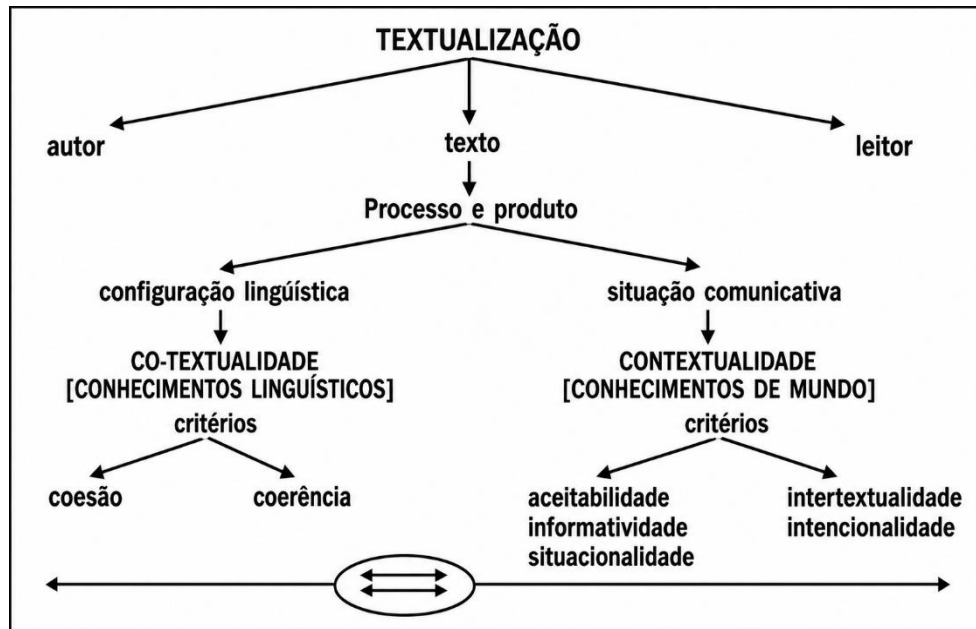
Na *etapa 2*, são analisadas as características constitucionais do gênero (composição, tema e estilo) definidas de acordo com o seu campo de circulação, atentando-se para o posicionamento valorativo do sujeito e os sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas. Avaliam-se também os sentidos coconstruídos pelos estudantes após a leitura, que se dá pela identificação do posicionamento valorativo do autor expressas no texto e as que eles constroem a partir de suas experiências de leitura e de interações sociais, porém, sempre considerando o contexto social e histórico de produção do enunciado (Fuza; Menegassi, 2022; Ritter; Ohuschi, 2022).

E, na *etapa 3*, em diálogo com as anteriores, são analisados os recursos linguísticos e semióticos da língua, associando a gramática à estilística, para que o educando aprenda a se expressar com a entonação valorativa desejada, a fim de alcançar seu objetivo discursivo. Após o estudante se apropriar do gênero, entender como ele é construído e em que esfera circula, ele terá autonomia para produzi-lo e utilizá-lo. Nessa etapa e nas que a antecedem, o professor atua como mediador, formulando perguntas de leitura que podem ser organizadas antes, durante e depois da leitura para uma compreensão mais precisa do gênero (Fuza; Menegassi, 2022; Ritter; Ohuschi, 2022; Fenilli; Costa-Hübes, 2023).

Assim sendo, a PALD não invalida a PAL, ela ressignifica e amplia o seu campo de análise para além do texto escrito, permitindo uma associação entre enunciado e contexto extraverbal para uma compreensão valorativa crítica. E com essa ampliação, notamos que os critérios gerais de textualidade da LT, representados na Figura 4, favorecem o estudo dos

aspectos linguísticos e discursivos que compõem os gêneros, resultando na potencialização da análise metalinguística proposta por Bakhtin (2019), que constitui a última etapa da PALD.

Figura 4 – Esquema de distribuição dos critérios gerais de textualidade



Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

A construção e a análise de um texto, segundo Marcuschi (2008), orientam-se pelo diálogo entre autor, texto e leitor, seguindo sete critérios (*coesão*, *coerência*, *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *informatividade*, *situacionalidade* e *intertextualidade*) para que o gênero discursivo materializado por meio do texto seja compreendido pelo interlocutor. Esses critérios, detalhados a seguir, são aplicados nos processos de produção e compreensão textual, mobilizando conhecimentos linguísticos e conhecimentos desenvolvidos em interações cotidianas que envolvem o uso da linguagem.

Um texto é composto por várias unidades (palavras, frases e parágrafos) que se interligam para formar uma seção de maior extensão, resultando na materialização de um gênero discursivo. Esse processo de ligação das partes ocorre por meio da *coesão*, que se refere a um conjunto de recursos gramaticais, lexicais e sintáticos empregados para garantir a sequenciação do texto (Marcuschi, 2008; Koch, 2015). Ainda acerca da coesão, Marcuschi (2008) afirma que ela é importante, mas não indispensável, pois é possível construir um texto sem elementos coesivos e, ainda assim, ele ser compreendido pelo leitor, quando este o interpreta a partir de seus próprios conhecimentos prévios sobre o assunto.

A *coerência*, diferentemente da coesão, não está explícita no texto; trata-se do sentido construído pelo leitor no momento da leitura, ao estabelecer uma interação entre texto, autor e o contexto, este compreendido tanto pela situação comunicativa imediata quanto pelas dimensões socio-histórica e cultural (Marcuschi, 2008; Koch, 2015; Koch; Elias, 2022).

Para que um texto seja considerado coerente, Koch (2015) declara que apenas os conhecimentos linguísticos são insuficientes, pois devem-se considerar também o conhecimento de mundo, o conhecimento das interações sociais e o contexto em que essa produção foi efetivada. Portanto, a “[...] coerência é em parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que atua sobre a proposta do autor” (Marcuschi, 2008, p. 121).

A *intencionalidade* é o objetivo que o autor de um texto pretende alcançar ao produzi-lo e encaminhá-lo ao destinatário; para tanto, as estratégias linguísticas são empregadas de forma a garantir esse efeito. Com essa finalidade, a coerência textual pode ser propositalmente alterada, sendo considerada gramaticalmente incoerente, confusa e incompleta, porém de acordo com as intenções de quem a produziu (Marcuschi, 2008; Koch, 2015).

A *aceitabilidade* é a contrapartida responsiva que se espera do receptor em relação à intencionalidade pretendida pelo autor do texto, considerando-o coeso e coerente. Mesmo que aparentemente não contemple esses dois critérios, espera-se que o receptor se esforce para interpretá-lo em diálogo com a intenção de quem o produziu (Marcuschi, 2008; Koch, 2015).

A *situacionalidade* é um critério que orienta a produção e a interpretação de um texto, determinando a sua relevância no seu campo de circulação. Sendo assim, antes de iniciar a produção de um gênero, é necessário avaliar em que situação comunicativa se está inserido e qual a sua finalidade, pois essas informações determinam a escolha da linguagem e a forma como o assunto será tratado para que seja compreendido pelo receptor (Marcuschi, 2008; Koch, 2015).

O penúltimo critério, a *intertextualidade*, corresponde a “as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação” (Marcuschi, 2008, p. 129). Seja na escrita ou na oralidade, a construção de um texto retoma outras experiências textuais do autor para fundamentar as ideias que pretende abordar, o que pode ocorrer, de acordo com Koch (2015), de forma explícita (citando a fonte a que faz referência) ou implícita (quando não se menciona de forma direta a relação estabelecida com outro texto). Dessa forma, um texto dialoga com outros que o antecedem, mantendo o mesmo sentido ou ressignificando-o em um novo contexto.

O último critério é a *informatividade*, que, para Koch (2015, p. 50), “diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redund

ância com que a informação nele contida é veiculada”. A autora reforça que, em um texto, as informações devem ser apresentadas de forma equilibrada, ou seja, não apenas aquelas que já são de conhecimento do leitor e foram veiculadas em outras fontes, mas também as que são novidade para o leitor. É esse equilíbrio que desperta o interesse pela leitura do texto, na medida em que se compara a evolução acerca do tema abordado. Ainda de acordo com Koch (2015), essas informações “novas” são classificadas, considerando seu “grau de previsibilidade”, como: baixo, médio e máximo.

Os sete critérios de textualidade, conforme mencionados, alinham-se à perspectiva dialógica da linguagem e favorecem uma análise linguística que transcende as informações explícitas no texto, uma vez que são mobilizados para que o gênero discursivo cumpra sua função junto aos interlocutores.

Compreendemos que, mesmo quando se produz um gênero atentando para todos esses aspectos e para aqueles propostos pelo método sociológico (Bakhtin, 2016; Volóchinov (2021[1929])), não é possível assegurar sua plena aceitabilidade no campo de circulação. Isso ocorre porque, como bem pontua Marcuschi (2008, p. 231), “[...] sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem, que não é transparente [...]”.

Não se pode garantir, portanto, uma interpretação exatamente conforme o esperado, pois além do motivo exposto, Marcuschi (2008) também reforça que um mesmo texto não tem uma interpretação única, uma vez que seus leitores possuem experiências de vida igualmente variadas. No entanto, a articulação desses critérios da LT com a perspectiva de prática de análise linguística dialógica pode contribuir para que a recepção do texto se aproxime da realidade do público para o qual foi criado.

Neste capítulo, observamos que, na teoria, a PALD é apresentada como uma alternativa com grande potencial para ressignificar o ensino de LP. No entanto, ponderamos que a mobilização prática da PALD não está isenta de tensões e limitações. Entendemos que nenhuma abordagem teórico-metodológica é autossuficiente para resolver, isoladamente, os desafios presentes na educação brasileira. Isso porque, por mais que esteja bem estruturada, a sua consolidação depende de investimentos em infraestrutura, tecnologia e na valorização e formação continuada dos professores. Além disso, requer a implementação de políticas públicas que identifiquem e apresentem soluções para os fatores que desmotivam os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, questionamos: em sala de aula, que potencialidades a PALD apresenta para motivar a responsividade ativa dos estudantes da educação básica, a fim de que a produção de um gênero discursivo não seja vista apenas como uma atividade avaliativa, mas como uma forma de intervenção social? Esse questionamento será retomado na subseção “Síntese das análises das produções finais dos Estágios Supervisionados”.

3 AS POTENCIALIDADES E OS LIMITES PARA A PALD NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS (DCT)

Nesta seção, investigamos as potencialidades e os limites para a PALD no DCT (Tocantins, 2019), analisando como a concepção dialógica de linguagem se configura nesse documento. Considerando que o DCT é uma referência normativa para o planejamento das aulas de LP, de acordo com as habilidades previstas para cada etapa de ensino, a análise que realizaremos aqui no que diz respeito a políticas públicas restringe-se a esse documento oficial. Este documento será articulado, posteriormente, aos planos de disciplina de Estágio Supervisionado e aos relatórios, relatos e memoriais produzidos nesse componente curricular após as regências. O referido documento foi elaborado a partir das diretrizes da BNCC (Brasil, 2017) com o propósito de estabelecer as habilidades a serem trabalhadas na educação básica, levando em conta as particularidades educacionais e socioculturais do estado do Tocantins.

O recorte adotado concentra-se, especificamente, nas orientações do DCT alinhadas à concepção dialógica de linguagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), etapa que, assim como o Ensino Médio, constitui o campo de efetivação das regências do Estágio Supervisionado em Letras. Nesse documento, a articulação entre os textos introdutórios e os quadros de habilidades busca ratificar essa perspectiva teórica, em alinhamento com os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC. Essa vinculação teórica pode ser percebida também a partir da seguinte afirmação:

Ao considerar as relações sociais concretizadas por meio de diálogos, esses acontecem por meio de textos, tidos como unidade de trabalho, relacionados a seu contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades que levem ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. *O texto recebe centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais e atividade/comunicação/uso da linguagem* (Tocantins, p. 18, 2019; grifos nossos).

Essa centralidade atribuída aos textos, em oposição ao enfoque na oração descontextualizada, reforça a compreensão de que o uso da linguagem é orientado de acordo com o interlocutor, os objetivos comunicativos, o contexto de produção e de circulação do gênero mobilizado. Tal entendimento não se viabiliza apenas pelo domínio de um vasto arcabouço de regras gramaticais (Geraldi, 2011 [1984]; Bagno, 2009; Mendonça, 2007; Neves, 2003). É a prática docente fundamentada em uma visão dialógica da linguagem, a partir do trabalho com o texto-enunciado, que torna o ensino de LP significativo para o estudante em suas vivências cotidianas em diversos espaços de interação.

No DCT, não há menção explícita ao termo *dialogismo*; contudo, o emprego recorrente da terminologia *interação*, a qual compreendemos, no âmbito dos estudos bakhtinianos, como palavras com o mesmo objetivo semântico. A primeira menção desse termo foi registrada da seguinte forma: “se, por anos, o ensino centrou-se em moldes tradicionais, no trabalho com estruturas e modelos, hoje, o enfoque recai na *interação*, no trato com finalidades e objetivos diversos e na abordagem metodológica adequada a cada finalidade e objetivo (Tocantins, 2019, p. 18; grifo nosso). Essa reconfiguração na metodologia de ensino indica um comprometimento com a formação de estudantes com participação ativa nas relações discursivas e no seu processo educacional.

Outro aspecto a ser sublinhado diz respeito ao reconhecimento, no DCT, da dimensão histórica, social e cultural da linguagem, ao destacar que no ensino de LP os estudantes devem ser conduzidos:

[...] a compreenderem as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, por meio do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) e, assim, colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Tocantins, p. 16, 2019).

Esse reconhecimento contribui para a valorização da diversidade linguística e das múltiplas vozes presentes nos enunciados. Essa dimensão é fortalecida pela integração das práticas de linguagem, uma vez que possibilita ao estudante mobilizar elementos discursivos na construção de sentidos, a partir do gênero adequado à finalidade discursiva. E para orientar a prática pedagógica nessa perspectiva dialógica, o DCT apresenta um quadro, Figura 5, com as habilidades organizados por ano (do 6º ao 9º) e por bimestre (do 1º ao 4º bimestre), contemplando os eixos de ensino de LP, os campos de atuação, os objetos de conhecimento e as sugestões pedagógicas.

Figura 5 – Distribuição das habilidades no DCT – Anos Finais do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental - Anos Finais				
LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º BIMESTRE				
CA	EIXO	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES PEDAGÓGICAS
JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Leitura	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos de notícia municipal/estadual/nacional.	Para desenvolver essa habilidade, convém garantir formas de acesso a textos jornalísticos de diferentes jornais e revistas, impressos ou digitais. A comparação de notícias que se referem a um mesmo fato ou assunto relatadas de formas diferentes. Por meio da análise de escolhas de palavras entre pares de alternativas como “manifestantes”, “baderneiros”, “moleque” / “garoto”, “punch” / “ê”, a fim de que o estudante perceba a visão do jornalista a respeito do fato relatado.
		(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Gênero Notícia. Pronomes pessoais e de tratamento, pronome oblíquo do caso reto e pronome possessivo.	Essa habilidade refere-se ao fato de outros gêneros, como por exemplo: crônica, carta ao leitor entre outros, servem produtos que dialogam com o que foi noticiado. Deve-se levar em consideração que o contato direto e frequente com os portadores (impressos ou digitais), possibilita ao estudante perceber essas relações entre os gêneros e as características de cada um deles. A parte gramatical deverá ser trabalhada a partir dos textos.
		(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web.	Hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web.	É recomendável que a análise da escrita hipertextual seja acompanhada de um trabalho com procedimentos e estratégias próprios da leitura em ambiente digital, visando à formação de um leitor capaz de não perder o foco da leitura em meio a tantas possibilidades. Por exemplo, tomar decisão sobre que link acessar ou não, considerando o objetivo de leitura.

Fonte: DCT (Tocantins, 2019, p. 145).

As *habilidades*, que somam um total de aproximadamente cento e cinquenta e duas, conforme registrado no quadro curricular apresentado da página 145 a 219 do DCT (Tocantins, 2019), são distribuídas entre o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Essas habilidades são identificadas por meio de um código alfanumérico, o mesmo modelo adotado na BNCC (Brasil, 2017) para o Ensino Fundamental. Essa organização alfanumérica segue critérios específicos de identificação. Tomando como exemplo o código EF06LP01, sua estrutura compõe-se pela combinação de quatro segmentos interligados, os quais são definidos da seguinte forma: a) *EF*: indica a etapa do Ensino Fundamental; b) *06*: aponta o ano escolar a que se refere, no caso, o 6º ano; c) *LP*: componente curricular de Língua Portuguesa; d) *01*: representa o número sequencial da habilidade correspondente ao 6º ano.

Dessa forma, os anos letivos englobam habilidades a serem exploradas bimestralmente. Algumas dessas habilidades restringem-se a um ano letivo específico, caracterizando a *progressão horizontal*, na qual o desenvolvimento de uma determinada habilidade começa e se encerra dentro de um mesmo ano, como é o caso das habilidades EF06LP07 e EF06LP08. Por outro lado, há habilidades cuja abordagem estende-se ao longo de vários anos escolares, o que configura a *progressão vertical*, a exemplo das habilidades EF69LP45 e EF69LP54, que são iniciadas no 6º ano e exploradas continuamente até o 9º ano, sendo estruturadas a partir dos gêneros discursivos. Essa organização curricular dialoga diretamente com a concepção

bakhtiniana de linguagem, pois define os gêneros como unidade principal de análise nas aulas de LP.

No que se refere ao *campo de atuação*, Jornalístico-Midiático, Atuação na Vida Pública, Práticas de Estudo e Pesquisa e Artístico-Literário, no DCT cada um deles organiza as práticas de linguagem (leitura, escrita oralidade e análise linguística) de forma integrada e tende a mobilizar gêneros discursivos mais recorrentes, articulados às finalidades comunicativas próprias desse campo. Entretanto, essa organização não é restritiva, uma vez que determinados gêneros discursivos circulam em mais de um campo de atuação, assumindo funções sociais distintas conforme o contexto de uso, os interlocutores e as condições de produção. Essa compreensão reforça o caráter dinâmico, histórico e social dos gêneros discursivos, que não se restringem a um único espaço de circulação, mas se adaptam às diferentes esferas da atividade humana.

É nesse contexto de articulação entre gêneros, campos de atuação e práticas de linguagem que se inserem os *objetos de conhecimento*, os quais dizem respeito aos saberes conceituais e práticos, de natureza linguística, discursiva e textual, que são trabalhados no ensino com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo, sempre articulados aos campos de atuação e aos eixos das práticas de linguagem. Trata-se, portanto, de um conjunto de conhecimentos que não se reduz a conteúdos isolados ou apenas gramaticais, mas que corresponde ao que o estudante precisa compreender e colocar em uso para uma atuação social ativa por meio dos gêneros discursivos.

Nesse mesmo quadro organizacional do currículo, as *orientações pedagógicas* compõem a última coluna do documento, conforme mostra a Figura 5, tendo como finalidade apresentar encaminhamentos didático-metodológicos. Tais encaminhamentos são destinados a subsidiar a atuação docente no desenvolvimento das habilidades articuladas aos campos de atuação, aos eixos das práticas de linguagem e aos objetos de conhecimento. No DCT (Tocantins, p. 17, 2019):

Ressalta-se que o quadro de sugestões pedagógicas por habilidade não limita a autonomia do professor, pois ele tem o propósito de provocar reflexões sobre atividades que devem ser ampliadas no dia a dia da sala de aula e/ou reorganizadas conforme as necessidades de cada contexto escolar e as especificidades regionais.

Essas orientações, de acordo com o DCT, não assumem caráter prescritivo, funcionam como parâmetros de consulta que respeitam a autonomia docente e consideram as especificidades dos contextos escolares.

Com essa análise, notamos que o movimento em defesa da concepção dialógica da

linguagem no DCT manifesta-se de maneira mais perceptível a partir das orientações pedagógicas, entre as quais se destacam: *a)* a centralidade dos gêneros discursivos, compreendidos como formas de enunciados historicamente situadas nas diversas esferas da atividade humana; *b)* a concepção de texto como enunciado concreto, produzido em contextos reais de interação verbal; e *c)* a articulação entre leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica, contrapondo uma abordagem fragmentada do ensino de LP. Tais orientações não eliminam o trabalho com a metalinguagem; ao contrário, propõem uma reorganização metodológica de seu uso no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo identificado as evidências que comprovam como se deu a materialização da concepção dialógica de linguagem no DCT, realizaremos, nas duas subseções seguintes, a comparação entre as habilidades de orientação dialógica e aquelas de natureza gramatical presentes no DCT, a fim de analisarmos as prováveis implicações dessas habilidades para as regências nos estágios supervisionados. Considerando o elevado quantitativo de habilidades registradas no referido documento, não analisaremos todas elas; serão selecionadas cinco que demonstrem de forma mais explícita uma concepção dialógica de linguagem e outras que apresentem uma abordagem predominantemente gramatical e normativa.

Essas habilidades serão sistematizadas em dois quadros: o primeiro reunirá aquelas alinhadas a uma perspectiva dialógica de ensino, enquanto o segundo contemplará habilidades que enfatizam o ensino gramatical. Em ambos os quadros, buscaremos analisar as contribuições ou implicações dessas orientações curriculares para o licenciando nos estágios de regências.

3.1 Contribuições das habilidades dialógicas para as regências de LP

Nos anos finais do Ensino Fundamental, identificamos cerca de cento e dezenove habilidades com enfoque dialógico, ou seja, que mobilizam a linguagem como prática social, distribuídas entre os eixos de leitura, produção de textos e oralidade. Esse quantitativo de habilidades evidencia a presença de elementos relacionados à concepção dialógica da linguagem no DCT. Desse conjunto, selecionamos 5 (cinco) habilidades para análise, conforme o Quadro 4, por apresentarem de forma mais evidente características relacionadas aos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Essas habilidades contribuem para o entendimento de que a linguagem se concretiza na interação verbal, sendo sempre permeada por outras vozes sociais, pelas condições de produção e pelos papéis assumidos pelos sujeitos nas relações dialógicas. A análise dessas habilidades e

as contribuições registradas na segunda coluna do Quadro 4 tiveram como amparo teórico as obras de Volóchinov (2021 [1929]), Bakhtin (2016), Polato (2017), (Ritter; Ohuschi, 2022), Rojo e Barbosa (2015) e Antunes (2014).

Quadro 4 – Habilidades de análise linguística dialógica no DCT

Habilidade dialógicas/Eixo	Contribuições nos estágios de regências
EF67LP02 – Leitura: “Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor”.	Reconhecimento do leitor como sujeito ativo na interação discursiva, cujo posicionamento ético e crítico frente ao discurso do outro concretiza o princípio bakhtiniano da responsividade. Essa responsividade se realiza por meio do trabalho com textos genuinamente sociais, isto é, enunciados que funcionam efetivamente nas esferas de atividade humana, que não são forçadas exclusivamente para o ensino-aprendizagem.
EF67LP12-Produção de texto: “Produzir resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: <i>fanzines</i> , fanclipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, <i>sarau</i> , <i>slam</i> etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções”.	Desenvolvimento de práticas discursivas socialmente situadas, isto é, de acordo com as condições sociais de produção do enunciado, fomentando a reflexão crítica sobre os recursos expressivos e seus efeitos de sentido.
EF67LP28 – Leitura: “Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura, adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes —, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”.	Aprimoramento da leitura enquanto prática discursiva a partir da valorização da autonomia leitora e a mobilização de estratégias adequadas ao estudo do gênero discursivo, fomentando a atitude responsiva e o protagonismo do estudante.
EF69LP45 – Leitura: “Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso”.	Promove a autonomia crítica do leitor ao articular a competência leitora à reflexão metalinguística, compreendendo o discurso como espaço de interação social e de construção de sentidos.
EF89LP15-Análise linguística: “Utilizar, nos	Mobilização da análise linguística dialógica a partir

debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista.”	de operadores argumentativos que explicitam o posicionamento crítico em relação ao discurso do outro, favorecendo a compreensão da argumentação como prática social responsiva e situada.
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do DCT (2019).

Como apresentado na primeira coluna do Quadro 4, as habilidades elencadas atendem ao proposto pelo DCT para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que busca a “[...] ampliação do contato do estudante com gêneros discursivos/textuais voltados a vários campos de atuação e componentes curriculares” (Tocantins, 2019, p. 29). Essa orientação sinaliza a tentativa de fortalecimento de uma concepção dialógica que busca situar o sujeito como ativo nas práticas sociais de linguagem, e não como um simples reproduzidor de normas gramaticais desvinculadas de seu funcionamento nos gêneros discursivos, embora a efetivação dessa proposta nas aulas de LP possa ser um desafio para o professor.

No DCT, essa perspectiva dialógica é observada de forma mais evidente nas habilidades que demandam do estudante a consideração das condições de produção (locutor, interlocutor, finalidade e contexto), a compreensão dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas linguísticas e o reconhecimento da heterogeneidade constitutiva da língua. Tais princípios dialogam com os postulados de Volóchinov (2021[1929]), para quem o sentido emerge não da forma linguística isolada, mas da interação social concreta em que os enunciados se inserem. Bakhtin (2016), de modo semelhante, afirma que as formas linguísticas estão intrinsecamente ligadas às condições de produção dos enunciados. Desse modo, ao explorar as classes gramaticais no texto-enunciado a partir dessas expectativas curriculares, o foco desloca-se da dicotomia “certo/errado” para os efeitos de sentido relacionados às escolhas linguísticas e para a posição enunciativa assumida pelo sujeito.

É a partir dessa compreensão da linguagem como prática social que o DCT orienta a organização do ensino, ao indicar que, “após a escolha de um gênero textual específico, é possível iniciar pelo eixo da Leitura/Escuta, seguido por Produção Textual, Análise Linguística e Oralidade, com a perspectiva de que os eixos sejam trabalhados de forma integrada e não isoladamente [...]” (Tocantins, 2019, p. 35-36).

Essa integração dos eixos reforça a compreensão de que a língua não se reduz a um conjunto de regras a serem memorizadas, mas constitui uma prática social mediada por usos concretos da linguagem. Antunes (2014, p. 46) converge com essa perspectiva dialógica da linguagem ao propor uma abordagem gramatical a partir do estudo do texto, ou seja:

[...] uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.

Essa abordagem contextualizada da gramática opõe-se ao ensino de regras gramaticais desvinculadas de uma reflexão crítica sobre o funcionamento dos recursos linguísticos na produção de sentidos em contextos reais de uso, por estarem inclinadas a não favorecer uma aprendizagem significativa para os estudantes. Dessa forma, Antunes (2014) alerta que, ao se fragmentar um texto com o objetivo de analisar detalhadamente os sentidos produzidos pelos elementos linguísticos a partir das posições que ocupam na estrutura textual, é necessário considerá-lo em sua integralidade. Essa completude textual envolve “[...] seu eixo temático, seu(s) propósito(s) comunicativo(s), suas especificidades de gênero; os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular etc.” (Antunes, 2014, p. 47).

Nessa mesma perspectiva de Antunes (2014), o DCT (Tocantins, 2019) recomenda de forma reiterada que “a metalinguagem só seja empregada depois de compreendido o(s) texto(s) e o aspecto em foco” (Tocantins, 2019, p. 177). Trata-se, portanto, de uma inversão metodológica em relação ao modelo tradicional: a metalinguagem deixa de ocupar um lugar inicial e central na abordagem do texto e passa a ser mobilizada posteriormente, no eixo da análise linguística, como instrumento de reflexão acerca dos usos da língua. Essa orientação decorre do entendimento de que, na visão dialógica, o texto-enunciado constitui o eixo estruturante do ensino, de modo que os elementos linguísticos que o compõem devem ser compreendidos em funcionamento, a partir de atividades *epilinguísticas* (reflexão sobre o efeito de sentido das escolhas linguísticas adotadas), antes de serem objeto de um encaminhamento metalinguístico (Franchi, 1988).

Essa inversão metodológica direciona para uma reformulação didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para que o estudante compreenda o enunciado como uma produção responsiva, construída a partir de outros enunciados e orientada para a antecipação de respostas (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2019). Isso significa que toda atividade discursiva é moldada e regulada de acordo com o interlocutor; o enunciador projeta e antecipa as possíveis reações do sujeito a quem se destina o discurso, adaptando suas escolhas linguísticas a essa resposta presumida. Acerca desse aspecto responsivo do enunciado, Antunes (2014, p. 19) acrescenta que “quando falamos, de fato estamos ‘respondendo’, no sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber”. Nesse sentido, o ensino de LP desloca-se do estudo de estruturas linguísticas abstratas

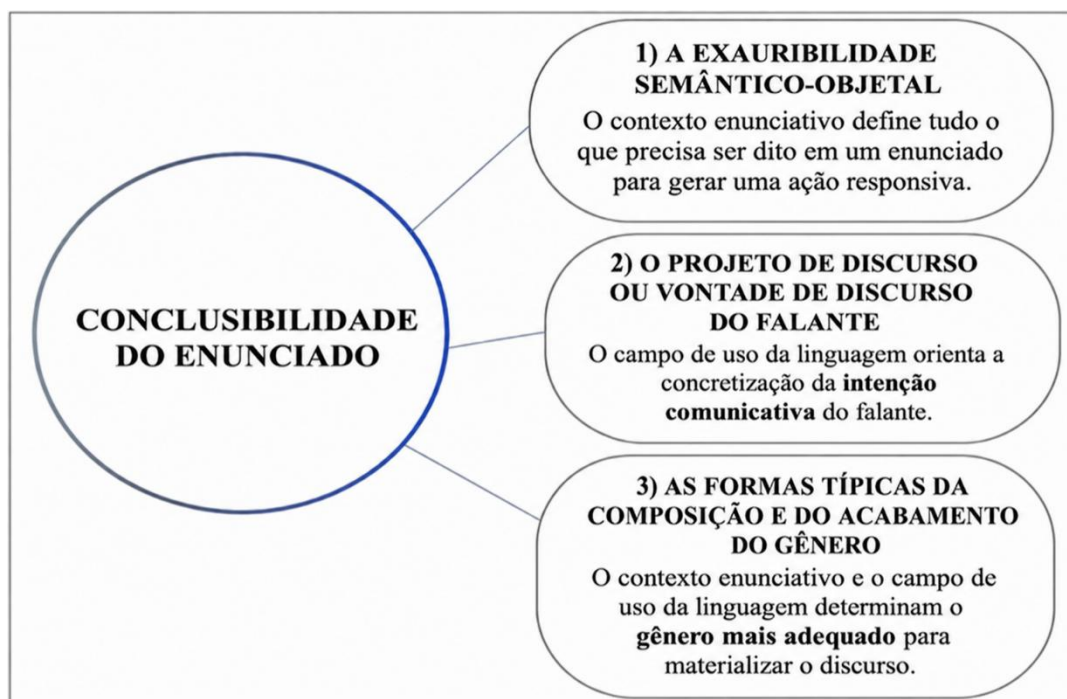
para a análise de discursos contextualizados, em que se permite uma compreensão do funcionamento da linguagem em qualquer evento enunciativo.

É importante frisarmos que Bakhtin (2019) estabelece uma distinção fundamental entre *enunciado* e *oração*, posicionando-se criticamente em relação ao “ensino escolástico” e estruturalista da gramática. Para o autor, a *oração* constitui uma unidade do sistema da língua, repetível e desprovida de destinatário concreto; pode ser considerada um enunciado quando se insere em uma situação comunicativa concreta, orientada para um interlocutor e para a produção de sentidos; quando elaborada exclusivamente para fins de análise gramatical, não é considerada um enunciado. Já o *enunciado* é uma unidade da comunicação discursiva, singular, situada, dotada de autoria, intencionalidade e conclusibilidade (Marcuschi, 2008; Koch, 2015). Corroborando esse entendimento, Rojo (2015, p. 25) afirma que:

Um texto ou enunciado é [...], um dito (ou cantado, escrito ou mesmo pensado) concreto e único, ‘irrepetível’, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra ‘texto’ para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra ‘texto’ se estendeu a esses enunciados híbridos de ‘novo’ tipo, de tal modo que falamos em ‘textos orais’ e ‘textos multimodais’.

O texto passa a ser compreendido em uma dimensão multimodal, caracterizado pela articulação de diferentes linguagens, como a combinação entre elementos verbais, visuais e sonoros, o que redefine as práticas de linguagem e a própria configuração do enunciado. Em atenção a essas mudanças, em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), o DCT (Tocantins, 2019) contempla os textos multimodais nas habilidades previstas. Assim como ocorre com produções predominantemente escritas, tais manifestações multimodais, para alcançarem a conclusibilidade, também devem abarcar os elementos constitutivos do enunciado. Bakhtin (2016, p. 36) explica que a conclusibilidade de um enunciado é o resultado da articulação entre três elementos indissociáveis: “1) a exauribilidade semântico-objetual; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero”.

Figura 6 – Esquema constitutivo do enunciado concreto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bakhtin (2016) com apoio de IA generativa.

O primeiro elemento, *a exauribilidade do objeto e do sentido*, ocorre quando o tema em uma situação comunicativa é organizado de modo que o locutor expressa plenamente o que pretende e o que espera a partir do contexto, permitindo ao interlocutor uma ação responsiva. Segundo Rojo e Barbosa (2015), essa exauribilidade manifesta-se pelo “acabamento” do enunciado, perceptível pela entonação, pelo silêncio, por expressões faciais (no diálogo oral) ou por recursos de pontuação (no texto escrito). Assim, torna-se possível a alternância de turnos de fala na interação. Desse modo, possibilita-se a continuidade do diálogo e aprofundamento do assunto discutido. Essa forma de dizer, dependendo do campo de atuação e do gênero discursivo, terá poucas possibilidades de construção, pois há esferas de uso da linguagem, como a militar, em que os gêneros seguem uma padronização e o tratamento do tema pode ser considerado pleno, pois não permitem variações criativas para se tratar de um assunto.

O segundo elemento (*projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*) está relacionado ao primeiro, já que o que o sujeito do discurso pretende dizer, de acordo com o contexto enunciativo e conforme um objetivo a ser alcançado a partir do enunciado. Portanto, é a intenção comunicativa (informar, questionar, ironizar etc.) que orienta a escolha das palavras, o estilo de escrita, tudo isso tomando forma a partir de um gênero.

Já o terceiro e último elemento (*formas típicas composicionais de gênero do acabamento*) estabelece uma ligação com o primeiro e o segundo, pois o que precisa ser dito e

a intenção a ser contemplada definem a escolha do gênero discursivo que melhor atenda a essa finalidade. A escolha do gênero para materializar o discurso deve considerar a esfera de atividade em que circula, o interlocutor ao qual o texto se dirige e o contexto enunciativo. Além disso, exige uma projeção antecipada do enunciado em sua totalidade, de modo que sejam realizadas as adequações necessárias para sua conclusão e circulação. Desse modo, espera-se uma interação discursiva mais coerente com as intenções do produtor do texto, que, por sua vez, aguarda um posicionamento ativo do interlocutor.

Esses três elementos, esquematizados na Figura 6, enfatizam um aspecto fundamental da concepção dialógica da linguagem ao representarem como o enunciado se constitui, uma vez que é por meio dele que a comunicação se efetiva nos diferentes campos de atuação humana. Sendo assim, Bakhtin (2019, p. 23), reforçando a conclusibilidade positiva do enunciado, afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”.

Ao criticar o ensino tradicional, o autor propõe uma abordagem da gramática em perspectiva estilística, isto é, vinculada aos efeitos de sentido e às escolhas linguísticas realizadas nas interações discursivas. Desse modo, a análise gramatical deixa de ser um fim em si mesma e passa a subsidiar o desenvolvimento da competência discursiva e criativa do estudante, favorecendo a construção de um estilo próprio de escrita e uma compreensão mais ampla do funcionamento da linguagem em uso. Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2016 [1956], p. 43) enfatiza a importância do enunciado ao afirmar que:

Quando escolhemos um tipo de oração, não o escolhemos apenas para uma oração, não o fazemos por considerarmos o que queremos exprimir com determinada oração; escolhemos um tipo de oração do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha. A concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A ideia de construir o nosso enunciado em sua totalidade pode, é verdade, exigir para sua realização apenas uma oração, mas também pode exigir um grande número delas. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais.

Como nos comunicamos por meio de enunciados, configura-se uma incoerência didática insistir numa abordagem que os substitua por frases isoladas ou extraídas do texto apenas para contemplar uma análise gramatical descontextualizada. A análise linguística, nessa visão de Bakhtin (2016 [1956], p. 43), pode ser realizada por meio de unidades de pequena extensão, como a oração, desde que seja explorada como um enunciado concreto. Sendo assim, é um equívoco analisar frases isoladas desconsiderando as condições de produção, circulação e

interpretação dos enunciados.

Nesse sentido, Volóchinov (2019[1929], p. 118-119; grifos do autor) acrescenta que a compreensão plena do enunciado, de modo que o sujeito consiga refletir, refratar e emitir a sua avaliação valorativa, é necessário considerar o campo extraverbal, que “[...] é composto por três aspectos: 1) o *horizonte espacial comum* dos falantes (a unidade do visível [...]); 2) o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*; e finalmente 3) a *avaliação comum* dessa situação”.

O *primeiro aspecto* refere-se ao que está explícito e pode ser observado pelos sujeitos envolvidos no discurso. O *segundo* diz respeito ao conhecimento que esses sujeitos possuem sobre o que está sendo discutido ou observado. O *terceiro* corresponde à avaliação que os sujeitos realizam acerca do tema em questão, o que fica evidente a partir da valoração entonativa atribuída por eles. Na perspectiva dialógica, a entonação não se limita a oralidade, mas constitui a expressão do posicionamento axiológico (de valor) do sujeito, manifestando-se tanto na fala quanto na escrita por meio das escolhas discursivas que revelam sua atitude perante o enunciado.

De modo geral, o enunciado “[...] é composto por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada); e 2) a subentendida” (Volóchinov, 2019[1926], p. 120), abrangendo, portanto, tanto os elementos linguísticos e semióticos quanto os aspectos extraverbais, que incluem o não dito (não expresso no texto-enunciado) e os sentidos implícitos igualmente constitutivos da significação.

Sendo assim, com base nas discussões teóricas mobilizadas para analisar as habilidades dialógicas do DCT (Tocantins, 2019), observamos que elas orientam o licenciando na PALD nos estágios de regência, pois reforçam a compreensão do texto-enunciado para além de sua dimensão verbal, considerando também os aspectos sociais, históricos e ideológicos envolvidos na construção de sentidos. Desse modo, o trabalho com a linguagem desloca-se de uma perspectiva centrada apenas na identificação e classificação de elementos gramaticais para uma abordagem voltada à interação, à responsividade e à compreensão valorativa dos discursos.

Com essa discussão acerca das habilidades com aspecto dialógico presentes no DCT (Tocantins, 2019), na subseção seguinte analisaremos as habilidades focadas exclusivamente na gramática normativa presentes nesse documento, cujos objetivos se distanciam da perspectiva dialógica discutida até aqui.

3.2 Habilidades gramaticais no DCT– Anos Finais do Ensino Fundamental

No DCT (Tocantins, 2019), identificamos aproximadamente trinta e três habilidades gramaticais vinculadas ao eixo de análise linguística/semiótica, com objetivos centrados na nomenclatura, na classificação ou na aplicação de regras formais e estruturais da língua. Desse quantitativo, selecionamos 5 (cinco) com características explícitas de enfoque gramatical. A seleção dessas habilidades não visa refutar a relevância da gramática normativa no ensino de LP, visto que não há produção textual ou desenvolvimento da linguagem sem o domínio gramatical. O ponto principal dessa discussão, portanto, não se pauta na permanência dos conteúdos gramaticais no DCT (Tocantins, 2019), mas sim no modo como essas habilidades podem ser interpretadas e trabalhadas no estágio de regência.

As possíveis implicações pedagógicas relacionadas a essas habilidades, registradas na segunda coluna do Quadro 5, foram elaboradas tendo como fundamentação teórica os estudos de Silva, Andrade e Batista-Santos (2021), Antunes (2007), Kleiman e Sepulveda (2012), Neves (2003) e Zanini (1999).

Quadro 5 – Habilidades de análise linguística no DCT

Habilidade de análise linguística/Eixo	Riscos possíveis no Estágio Supervisionado
EF06LP07-Análise linguística “Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação”.	Sinaliza uma análise linguística com tendência a se restringir à nomeação e à classificação de elementos gramaticais por meio de exercícios mecânicos. Contudo, ressaltamos que essa habilidade com uma mediação docente ancorada no dialogismo poderia recair sobre os efeitos de sentido e os fatores motivadores relacionados ao emprego de orações coordenadas e sequenciadas sem o uso de conectivos. Essa habilidade é realizada de acordo com o gênero discursivo. Em um artigo de opinião, por exemplo, a ausência de conectores pode ser interpretada como inadequada por comprometer a sequência argumentativa.
EF06LP11 - Análise linguística: “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação, etc.”.	O <i>feedback</i> durante a reescrita pode ocorrer de forma restrita à correção de desvios gramaticais, sem promover uma reflexão sobre os efeitos de sentido das escolhas linguísticas.
EF06LP12 - Análise linguística: “Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)”.	Pode suscitar em atividades que não promovam uma reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos mencionados nessa habilidade.
EF67LP32 - Análise linguística: “Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da	Sugere foco na norma ortográfica, concentrando-se na correção da escrita, o que resulta em atividades

língua escrita”.	que dedicam escasso tempo à exploração da escrita como um processo interativo e significativo, que transcende a mera transcrição de palavras e se desenvolve em contextos sociais.
(EF09LP05 - Análise linguística) “Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo”.	A identificação de estruturas sintáticas, tendo a oração como unidade central de análise, mas sem explorá-la como um enunciado, corre o risco de comprometer a função sociodiscursiva do texto, uma vez que este pode vir a ser fragmentado com o objetivo exclusivo de atender ao estudo gramatical

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do DCT (Tocantins, 2019).

Os riscos possíveis decorrentes da interpretação e trabalho com as habilidades no Estágio Supervisionado, mencionados no Quadro 5, foram elaborados a partir dos estudos dos autores citados no início deste capítulo e não foram apresentados como uma confirmação de que os licenciandos cometerão tais equívocos metodológicos em suas regências. Reconhecemos o comprometimento do curso de Letras da UFT com a formação de professores-pesquisadores que compreendem a linguagem como prática social, tendo autonomia epistemológica para realizar a transposição didática das teorias e das orientações das diretrizes curriculares de acordo com uma abordagem interacionista.

Portanto, ressaltamos que a construção do Quadro 5 foi realizada com o objetivo de reforçar a importância de o licenciando manter uma postura crítica diante de qualquer documento normativo ou material didático adotado para subsidiar a sua prática pedagógica. Entendemos que esses possíveis impactos no planejamento e na execução das aulas estão relacionados a concepção de linguagem adotada pelo professor em formação inicial, a qual orienta e interfere na forma como as habilidades serão interpretadas e trabalhadas em sala de aula. É essa compreensão que definirá se as aulas serão ministradas com foco na reprodução de um ensino isolado e mecânico de regras gramaticais ou na articulação efetiva da análise linguística em uma perspectiva dialógica centrada nos gêneros discursivos.

As habilidades do Quadro 5 mostram-se passíveis de serem conduzidas como um processo estruturado no “[...] tripé: conceituação, classificações e exercícios mecânicos, sem possibilitar reflexão sobre os efeitos de sentidos que a classe de palavras desempenha no texto” (Batista-Santos; Santos, 2019, p. 45), desconsiderando os elementos constitutivos do enunciado apontados por Bakhtin (2016). A forma como essas diretrizes serão desenvolvidas dependerá da visão de linguagem defendida pelo licenciando. Um entendimento de linguagem alinhado a uma abordagem tradicional de ensino pode enfatizar a predominância de forças centrípetas monológicas, as quais não se alinham a uma base metodológica ancorada na perspectiva do

“USO-REFLEXÃO-USO” (Geraldi, 2015, p. 385). Essas forças tendem a privilegiar habilidades metalinguísticas e a apropriação de conceitos gramaticais de forma isolada, sem fomentar o protagonismo do estudante para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos que estruturam o enunciado.

A partir das contribuições de Geraldi (2011 [1984]), Bagno (2009), Mendonça (2007) e Neves (2003), compreendemos que a questão não reside na eliminação das habilidades gramaticais. Afinal, “os textos só são produzidos e compreendidos graças à gramática da língua, portanto, não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já a gramática da língua só funciona em textos”, de modo que abordá-la de forma fragmentada não contribui para a autonomia linguística (Travaglia, 2011, p. 11).

Sustentando esse entendimento, Batista-Santos e Santos (2019, p. 55) apontam que “[...] não se trata de excluir a gramática das atividades escolares, pelo contrário, objetiva-se proporcionar aos alunos situações de reflexão sobre sua utilização”. Portanto, a proposta consiste em explorar essa habilidade de forma articulada às práticas discursivas, possibilitando que o estudante compreenda “[...] o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (Bakhtin, 2019, p. 14).

Tal articulação se torna inviável em um ensino gramatical tradicional que, ainda que se estruture a partir do texto, mantém o enfoque na dicotomia “certo/errado”, desvinculando as estruturas linguísticas das condições de produção dos enunciados. O resultado tende a ser a aplicação de exercícios centrados em comandos mecânicos, restritos ao nível da oração isolada, sem avançar para contextos reais de uso da linguagem.

Diante do exposto, é importante que o professor em formação inicial, ao planejar aulas tomando como referência os documentos normativos que regem a educação, como o DCT (Tocantins, 2019), desenvolva uma compreensão responsiva crítica acerca de como desenvolver as habilidades de modo a atender à PALD.

4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA PALD NOS COMPONENTES CURRICULARES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A estrutura curricular da graduação em Letras, conforme aponta o Projeto Pedagógico do Curso, PPC (UFT, 2018), organiza-se em dois núcleos formativos, que articulam as disciplinas específicas, voltadas aos estudos linguísticos e literários, e as disciplinas de natureza pedagógica. O primeiro núcleo concentra-se na construção de uma base teórica e prática que possibilita ao licenciando compreender a educação de forma ampla, isto é, apreender a linguagem, o ensino e o próprio campo de atuação para além dos limites da sala de aula, considerando suas dimensões sociais, culturais, históricas e políticas.

Em continuidade a essa formação inicial, o segundo núcleo correspondente à segunda metade do curso, abrange os Estágios Supervisionados e demais componentes curriculares destinados ao aprofundamento dos conhecimentos construídos anteriormente, com vistas à preparação do licenciando para a prática docente (UFT, 2018). Desse modo, o processo de preparação para o exercício da docência inicia-se desde o primeiro período do curso, de maneira progressiva, de modo a possibilitar que o estudante realize as observações e as regências nos estágios com uma compreensão mais consolidada acerca de como deve ser o ensino de LP.

No que se refere especificamente aos Estágios Supervisionados, o curso contempla quatro componentes, cada um com carga horária de cento e cinco horas, iniciando-se a partir do quinto período. No primeiro estágio, a atuação do licenciando restringe-se à observação de uma unidade escolar da educação básica, envolvendo aspectos como o espaço físico, o funcionamento da escola e a dinâmica das aulas. A partir do segundo Estágio Supervisionado, além da observação, o licenciando ministra aulas, orientado pelas discussões desenvolvidas no curso de Letras (UFT, 2018).

Diante desse panorama, neste capítulo investigamos como ocorreu a transposição didático-pedagógica da PALD nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Buscamos compreender, especificamente, como essa transposição contribuiu para a preparação dos licenciandos voltada à regência fundamentada em uma perspectiva dialógica. Para tanto, tomamos como objeto de análise os planos de disciplina desses componentes, os quais são estruturados com as seguintes seções: *ementa*, *objetivos*, *conteúdo programático*, *metodologias*, *critérios de avaliação* e *referências*.

Nessa análise, o nosso enfoque é direcionado à seção de *conteúdo programático*, visto que é nela que constam os textos teóricos estudados e as atividades desenvolvidas com os acadêmicos tanto antes quanto depois das regências de estágio. Consideramos essa discussão

fundamental por nos permitir refletir sobre como a universidade pode “[...] garantir espaços de uso de linguagem que possibilitem, por um lado, aprimorar as capacidades e performances dos discentes e, por outro, ensaiar perspectivas teóricas e práticas que venham a compor o trabalho na sala de aula na educação básica” (Cadilhe; Garcia-Reis, 2017, p. 223).

4.1 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado II

O Estágio II, provavelmente, é a etapa do curso de Letras mais aguardada com grande expectativa pelos licenciandos, por ser comumente entendida como um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos-metodológicos construídos durante as aulas dos componentes curriculares, caracterizando-se, assim, como uma fase de natureza prática, contudo, Pimenta e Lima (2004, p. 45) destacam que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docentes, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Com essa reinterpretação, observamos que a teoria e a prática estão interligadas. Não se trata apenas de desenvolver atividades fundamentadas nas teorias estudadas, mas de, à medida que as desenvolve, refletir sobre o cenário educacional de forma crítica e reflexiva, reavaliando o que precisa ser repensado e reestruturado para que os objetivos das aulas sejam alcançados. Entendemos que essa intervenção é consolidada de forma profícua quando o estudante, em seu processo formativo, não só compreende os pressupostos teóricos da concepção dialógica de linguagem, como também aprende a efetivá-la por meio do trabalho com os gêneros discursivos.

No Quadro 6 destacamos as atividades que compõem os planos de disciplina do estágio II, semestre letivo 2024/02 e 2025/01, a fim de examinarmos como o referido componente curricular contribuiu com o planejamento e execução de prática de análise linguística no campo de estágio.

Quadro 6 – Atividades realizadas no Estágio II – 2024/02 e 2025/01

Estágio Supervisionado II – Semestre Letivo 2024/02
1) Produção e socialização de texto crítico a partir do vídeo “Orações Coordenadas: sindéticas e assindéticas (Período Composto) – Profa. Pamba”, relacionando com o ensino das práticas de linguagens no Ensino Fundamental II e orientações teóricas abordadas no Estágio I 2024/01; 2) Produção de Podcast do texto: “Que gramática ensinar na escola?” (Neves, 2003, 128-152); 3) Ficha de leitura dos textos: a) <i>Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental</i> (Fuza; Menegassi, 2022, p. 419-452.); b) <i>Princípios e aspectos dos projetos de letramento</i> (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 41-59.). 4) Elaboração de perguntas sobre o texto: a) “Estudo de verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças” (Silva, Andrade e Batista-Santos, 2021, p. 1-26, 2021); 5) Planejamento, elaboração e ministração de microaulas sobre: práticas de linguagem; 6) Discussão dos textos: a) <i>Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes</i> (Kleiman, 2012, p. 33-45); b) <i>Círculos de leitura e letramento literário</i> (Cosson, 2014, p. 97-134.); c) <i>Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática</i> (Coelho, 2000, p. 64-91); d) <i>Música como objeto de estudo no ensino fundamental</i> (Botelho, 2008, p.19-37); e) “O trabalho com gêneros por meio de projetos” (Santos, Mendonça e Cavalcante, 2007, p. 115-132); 7) Seminários fundamentados nos textos: a) <i>Leitura e Análise Linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis</i> (Ritter; Ohuschi, 2022, p. 419-452.); b) <i>Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem</i> (Giroto; Souza, 2010, p. 45-114); c) <i>Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos</i> (Rojó e Barbosa, 2015, p. 15-20; 25-31; 53-59; 64-72; 85-92; 100-103; 108-112; 115-125.); d) <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> (Lopes-Rossi, 2002, p. 19-40); 8) Elaboração de plano de aula para o Ensino Fundamental com enfoque nas estratégias de leitura a partir dos contos: a) <i>Biruta, Venha ver o pôr do sol</i> (Lygia Fagundes Telles), e b) <i>Crianças à venda – tratar aqui!</i> (Rosa Amanda Strausz) e construção de planos de aula com foco no texto, na frase e/ou na palavra, a partir do texto: a) <i>Uma sugestão de programa muito além da gramática</i> (Antunes, 2007, p. 133-144.); 9) Planejamento, construção e avaliação dos planos de aula para início das regências; 10) Elaboração e ministração de microaulas de práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) para o professor orientador de estágio e para os colegas de turma na universidade; 11) Elaboração, socialização e revisão personalizada da (re)escrita relatório de Estágio Supervisionado.
Estágio Supervisionado II - Semestre Letivo 2025/01
1) Planejamento, execução e avaliação individual e coletiva de oficinas em Escola-campo com o eixo temático: Bullying no contexto escolar contemplando leitura, oralidade e produção de textos; 2) Regências com os gêneros textuais discursivos em escola-campo de tempo integral; 3) Produção de videoaula acerca do texto: a) <i>Que gramática ensinar na escola?</i> (Neves, 2003, p. 128-152); 4) Aula prática reflexiva (ação-reflexão-ação) acerca das práticas de linguagem a partir de gêneros discursivos; 5) Podcast dos textos: a) <i>Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem</i> (Giroto, Souza, 2010, p. 45-114); b) <i>Uma sugestão de programa muito além da gramática</i> (Antunes, 2007, p. 133-144); 6) Seminários fundamentados nos textos: a) <i>Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes</i> (Kleiman; Sepulveda, 2012, p. 33-45); b) <i>Leitura e Análise Linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis</i> (Ritter e Ohuschi, 2022, p. 419-452);

- 7) Elaboração e ministração de microaulas de práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) para o professor orientador de estágio e para os colegas de turma na universidade;
- 8) Elaboração do relatório de observação e regência: tratamento dos dados coletados, sistematização e avaliação das ações/registros, escrita e reescrita;
- 9) Socialização e avaliação reflexiva dos relatórios de observação e regência.

Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir do plano de disciplina de Estágio Supervisionado II.

A organização e execução das atividades do componente curricular do Estágio Supervisionado II, semestres letivos 2024/02 e 2025/01, revelam uma prática pedagógica contínua e articulada, fundamentada na retomada sistemática das leituras desenvolvidas no Estágio I, priorizando textos teóricos e literários. As atividades realizadas distribuíram-se em quatro etapas sequenciadas e articuladas: I) discussão de conteúdos teóricos interligados a atividades práticas voltadas à reflexão sobre o ensino de LP e à preparação do estudante para as regências em escolas urbanas e rurais; II) elaboração e revisão do plano de aula das regências, além do planejamento e ministração de microaulas; III) imersão no campo de estágio, com observação e regências; IV) (re)escrita do relatório e socialização reflexiva das experiências vivenciadas no estágio.

O conteúdo programático focalizou na evolução do pensamento crítico do estudante a respeito das aulas de LP na educação básica, principalmente no que se refere à abordagem dos elementos gramaticais em uma perspectiva dialógica, tanto no contexto de escolas urbanas (2024/02) como rurais (2025/01). Assim, foi oportunizado ao licenciando uma comparação entre duas metodologias de ensino: a tradicional e a análise linguística dialógica. A partir desse movimento comparativo é reforçado o trabalho com as práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual, e análise linguística/semiótica) de forma integrada fundamentada na concepção dialógica de linguagem.

A seguir, apresentamos no Quadro 7, na ordem em que foram discutidas no Estágio II, as contribuições do referencial teórico trabalhado a partir das atividades mencionadas no Quadro 6. A seleção desses textos teve como princípio básico orientador a BNCC (Brasil, 2017) e o DCT (Tocantins, 2019) refletindo um esforço em prol de um ensino que integre as práticas de linguagem, alinhado à abordagem de análise linguística dialógica. Assim, as aulas do Estágio II corroboram o que vemos proposto na BNCC:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma

padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) [...] mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, [...] a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 65).

As orientações da BNCC (Brasil, 2017) quanto ao ensino de LP com o texto como principal unidade de análise, contemplando as dimensões social e verbo-visual dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2016; Volóchinov (2021[1929])), foram reforçadas por meio de leituras ancoradas em uma perspectiva dialógica da linguagem. Nessa abordagem, os autores dessas produções não apenas problematizam as metodologias que falham em promover uma reflexão sobre a função social da língua, mas também apresentam estratégias pedagógicas em substituição às que são consideradas improdutivas.

Quadro 7 – Contribuições dos textos teóricos do Estágio II para a PALD

1. **Neves (2003):** Abordagem do texto como uma unidade principal de análise linguística, com atividades voltadas à reflexão sobre a produção de sentido gerada a partir das escolhas linguísticas adequadas ao contexto de produção em situações concretas de interação, seja na escrita ou na fala, considerando-se as variações linguísticas.
2. **Silva, Andrade e Batista-Santos (2021):** Posicionamento crítico do professor no uso do livro didático, com intervenções necessárias nas propostas para que a análise linguística ocorra no texto e integre, de forma sequencial, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, evitando o excesso de metalinguagem. Dessa forma, o estudante compreende o funcionamento dos recursos linguísticos nos gêneros discursivos, age contra a estigmatização das variedades linguísticas e reflete sobre o uso da língua.
3. **Kleiman e Sepulveda (2012):** Desenvolvimento da autonomia docente para a análise crítica das atividades dos livros didáticos e para a reflexão sobre a importância dos conhecimentos gramaticais nas intervenções no processo de (re)escrita, guiando o estudante a observar as diferentes construções de sentido decorrentes das escolhas linguísticas. O conhecimento das variadas perspectivas gramaticais, normativa/prescritiva, tradicional, internalizada, descritiva e pedagógica, auxilia o professor a ressignificar o ensino tradicional de gramática para que tenha sentido nas práticas sociais.
4. **Ritter e Ohuschi (2022):** Desenvolvimento de proposta teórico-metodológica de leitura e análise linguística, na perspectiva dialógica com texto-enunciado multimodal, permitindo ao professor compreender que a análise linguística é mobilizada de forma articulada às práticas de leitura e escrita, integrando atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Essa articulação favorece a coprodução de sentidos e valores durante a leitura. Além disso, orienta o docente a não se limitar à reprodução do livro didático, mas a elaborar atividades fundamentadas em princípios dialógicos, contribuindo tanto para sua formação inicial quanto para a constituição de um leitor responsivo.
5. **Antunes (2007):** Apresentação de proposta de ensino em que a análise linguística, promove uma mudança de foco da gramática para o texto, faz com que o licenciando perceba o funcionamento da língua em uso e que a sua função enquanto educador, exige domínio gramatical e conhecimento do contexto de produção do texto e sua relação com o período em que está sendo analisado.
6. **Cosson (2014):** Abordagem de diferentes estratégias de leitura voltadas ao letramento literário facilitando o planejamento de regências centradas em atividades de leitura, oralidade e escrita que exploram a língua em uso. Essas estratégias promovem o diálogo entre estudantes, professor

e outros leitores, favorecendo a construção de argumentos e a interação com o texto, de modo a interpretar criticamente sua finalidade.

7. **Girotto e Souza (2010):** Formação de leitores proficientes e responsivos a partir da leitura focada no letramento, desenvolvida por meio de estratégias mobilizadas em três momentos distintos: antes, durante e após a leitura, conduzidas com perguntas que acionam o conhecimento prévio dos estudantes. Nessas três etapas são trabalhadas diversas estratégias de compreensão do texto (conexão, inferência, visualização, questionamento, sumarização e síntese). Essas estratégias são dialógicas e favorecem a prática de análise linguística, pois o estudante interpreta o texto e constrói sentidos a partir de seu conhecimento de mundo, de suas experiências e do diálogo com o texto e com os colegas, mediado pelo professor com perguntas de leitura.
8. **Rojo e Barbosa (2015):** Distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais, reforçando a ideia de que não basta abordar apenas as características linguísticas do texto, é necessário considerar sua função social, as condições de produção e circulação. Com esse enfoque, o licenciando é orientado a planejar atividades que articulam o conhecimento linguístico aos usos dos gêneros nas atividades humanas fazendo uso de tecnologias digitais, especialmente na produção e circulação de gêneros multimodais na contemporaneidade de forma ética.
9. **Lopes-Rossi (2002):** Proposta de projetos didáticos que integram leitura e escrita de gêneros discursivos, em oposição ao ensino de redação focado apenas na tipologia textual, promovendo o uso efetivo da linguagem nas esferas sociais. Nessa proposta, o ensino é estruturado em três módulos sequenciais que viabilizam o desenvolvimento de prática de análise linguística nos estágios, a partir da revisão dos textos dos alunos, concentrando-se nos elementos textuais, linguísticos e discursivos.
10. **Fuza e Menegassi (2022):** Proposta de atividades com perguntas de leituras focadas no texto, no leitor e na interação, formuladas e mediadas pelo professor de forma ordenada e sequenciada, atentando para as condições de produção do gênero. Essa estratégia auxilia o licenciando na condução de aulas que desenvolvam a competência leitora do estudante, de modo que ele assuma uma posição responsiva, interagindo e dialogando com o texto multimodal.
11. **Coelho (2000):** Proposta de gramática para a literatura infantil, centrada na estrutura narrativa, explorando o diálogo entre texto-autor-leitor, podendo ser adaptada para outros níveis de ensino da educação básica. Com esse enfoque dialógico, para interpretar o texto, o estudante, primeiramente, aciona suas experiências cotidianas. Só então, analisa todos os aspectos que envolvem a produção da obra, tais como: as escolhas linguísticas, os valores ideológicos, as intenções do autor, a atitude responsiva que se espera do leitor. Como resultado, essa prática pedagógica contribui com a formação de leitores críticos, cujo posicionamento é fundamentado tanto nos elementos textuais como nas condições de produção dos enunciados.
12. **Botelho (2008):** Desenvolvimento de projeto pedagógico com músicas com as seguintes recomendações, que constituem um roteiro para o licenciando que ainda não adotou essa abordagem pedagógica: 1) conhecer a turma, para que, juntos, construam, (re)avaliem e executem todas as etapas que constituem o projeto; 2) a escolha dos gêneros e da temática social contemporânea deve despertar o interesse dos alunos e atender às suas necessidades; 3) as perguntas de leitura, com foco no texto, no leitor e no autor, devem estabelecer relação com as vivências dos estudantes e enfatizar como o gênero foi elaborado para gerar os efeitos de sentido esperados pelo autor; 4) utilizar outras fontes de pesquisa/trabalho além do livro didático; 5) outras áreas do conhecimento (sociologia, matemática, geografia, história etc.) podem ser inseridas para viabilizar o andamento do projeto e aprofundar o debate sobre a temática; 6) não restringir a produção final à sala de aula; sua circulação deve alcançar outros interlocutores, além do professor, para que avaliem o gênero discursivo em uso.
13. **Oliveira et al. (2014):** Elaboração e execução de projetos de letramento como prática de apropriação e uso social dos saberes linguísticos em demandas cotidianas de leitura e escrita. Prioriza-se a interdisciplinaridade, o diálogo entre disciplinas e a interação entre professor e aluno, sem hierarquização, com ambos atuando na construção, negociação e ressignificação de conhecimentos. Assim, por meio dos gêneros discursivos, o estudante constitui-se como

cidadão responsivo frente a problemas socioculturais e políticos.

14. **Santos, Mendonça e Cavalcante (2007):** Estudo dos gêneros discursivos por meio de projetos didáticos envolvendo a participação da turma em todas as etapas, integrando as práticas de linguagem e diferentes áreas do conhecimento para resolver um problema ou produzir um produto final autêntico. Essa abordagem prepara o estudante para o uso da linguagem a partir de diferentes gêneros discursivos em práticas de letramento escolar e social, uma vez que a produção se fundamenta em várias fontes de pesquisa, incluindo investigações de campo. Além da produção e circulação do gênero, os estudantes juntamente com o professor, analisam os resultados, identificando os pontos que foram atingidos e aqueles que ainda precisam ser aprofundados para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As aulas de LP com base nos gêneros discursivos, conforme proposto pela PALD, exigem do professor em formação inicial uma visão crítica sobre as concepções de linguagem, a fim de evitar a reprodução de práticas pedagógicas que não promovam a autonomia linguística dos estudantes. A leitura e as discussões dos textos indicados no Quadro 07 cumprem com essa finalidade, pois favorecem o desenvolvimento do posicionamento crítico dos licenciandos, fazendo com que compreendam as limitações do ensino tradicional de LP e do livro didático.

A escolha desse material teórico mostrou-se assertiva, uma vez que não apenas explica as razões pelas quais as metodologias tradicionais são consideradas improdutivas e distantes do contexto real de uso da linguagem, mas também detalha o que é análise linguística e quais estratégias podem ser aplicadas para realizá-la na escola. Esses textos ainda apresentam como conduzir a análise linguística com gêneros multimodais por meio de projeto didático/pedagógico (Lopes-Rossi, 2002; Botelho, 2008) e projeto de letramento (Giroto; Souza, 2010; Oliveira *et al.*, 2014).

Nessas duas metodologias de estudos dos gêneros, são abordadas estratégias de leitura literárias e não literárias, articuladas de modo a contemplar as dimensões social e verbo-visual do enunciado, favorecendo não só a compreensão do texto-enunciado, mas também sua escrita e circulação na esfera que motivou sua produção. No que se refere ao letramento associado à análise linguística, Signorini (2024) o considera uma abordagem positiva, desde que o letramento seja enfatizado a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes, em uma perspectiva não apenas escolar, mas também social e política.

Com a discussão desses textos, acreditamos que o licenciando terá mais facilidade no planejamento e condução das regências, principalmente pelo fato de os planos de aula serem (re)avaliados pelo professor de estágio antes da aplicação. Esse acompanhamento docente, além de desenvolver a autonomia do licenciando, permite que ele, após a experiência no campo de estágio, seja com o projeto didático ou com o de letramento, cuja finalidade é compreender o

funcionamento da linguagem em situação real de uso, tenha condições de (re)avaliar quais leituras precisa aprofundar para aprimorar sua prática pedagógica.

Dessa forma, entenderá que a atuação profissional docente envolve um processo contínuo de leitura, prática e reflexão sobre essa prática, o que lhe permite realizar as adequações necessárias nas estratégias de ensino adotadas (Freire, 1996; Geraldi, 2015). Essa avaliação da metodologia de ensino deve ser realizada pelo licenciando ainda na regência de observação, em diálogo com o professor regente, já que este conhece a turma há mais tempo. Ter conhecimento das particularidades da turma é o ponto de partida para os ajustes necessários no plano de aula elaborado pelo licenciando, envolvendo a participação dos estudantes e a circulação do gênero para além da sala de aula.

4.2 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado III

Nas aulas do Estágio Supervisionado III, semestre letivo 2024/02 e 2025/01, conforme detalhado no Quadro 8 a seguir, estruturaram-se atividades com embasamento teórico e normativo acerca do trabalho com os gêneros discursivos aplicados ao ensino de leitura e produção textual, com enfoque no Projeto de Letramento. Com o objetivo de elaborar um projeto a ser executado nas regências no Ensino Médio, a preparação do licenciando foi conduzida por meio da articulação entre textos teóricos e normativos (BNCC, DCT), a partir de atividades práticas, como fichamentos, seminários e microaulas com textos literários.

No estudo da BNCC (Brasil, 2017) e do DCT (Tocantins, 2019), foram abordadas as habilidades e campos de atuação previstos para o Ensino Médio, a fim de que pudessem ser contemplados nas regências, de acordo com os gêneros selecionados para compor o projeto de letramento explorando a leitura e a escrita. Alinhados às orientações desses documentos, realizaram-se seminários com textos (Quadro 8) que orientavam a abordagem dos gêneros discursivos, destacando estratégias de leitura, processos de compreensão, critérios de textualidade e o ensino de literatura sob uma perspectiva dialógica.

Após essa etapa de fundamentação teórica, iniciou-se a elaboração do projeto de letramento e dos planos de aula interdisciplinares, com foco em campos como o jornalístico-midiático e a vida pública. Esses planos seriam executados nas regências, articulando leitura, escrita e análise linguística no Ensino Médio, com prioridade para os gêneros literários, devendo explicitar quais gêneros seriam trabalhados, considerando as condições de produção e o contexto de circulação.

Antes de iniciar as regências, os licenciandos também desenvolveram microaulas com contos literários. Nessa simulação, a aula era ministrada pelo licenciando como se estivesse na etapa de regência no estágio, sendo a turma e o professor considerados discentes do Ensino Médio, podendo fazer perguntas como as que um estudante desse nível de ensino faria. Ao final, o professor e os demais colegas contribuíam com sugestões para o aprimoramento da proposta apresentada.

Somadas a essas etapas de preparação, a escrita e reescrita do Relato de Experiência Docente - RED (2024/02) e do Relato do Projeto de Letramento - RPL (2025/01), que registram essa vivência no estágio, foram acompanhadas pelo professor, a fim de que esses gêneros fossem produzidos em consonância com sua finalidade. Esse processo de acompanhamento da revisão da (re)escrita é de grande relevância para a produção do gênero, pois possibilita que o autor do texto desenvolva a escrita com maior propriedade e tenha consciência de que sempre é possível melhorar o trabalho desenvolvido (Menegassi, 2016).

Quadro 8 – Atividades realizadas no Estágio III – 2024/02 e 2025/01

Estágio Supervisionado III - Semestre Letivo 2024/02
1) Discussão do texto: <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> (Lopes-Rossi, 2006, p.73-83); 2) Elaboração e apresentação da versão inicial dos planos de aula com os contos: <i>Biruta e Venha ver o pôr do sol</i>, de Lygia Fagundes Telles, e <i>Crianças à venda – tratar aqui!</i>, de Rosa Amanda Strausz. Essa proposta contemplou estratégias de leitura, projeto de letramento, leitura e produção escrita, alinhada às habilidades do DCT Ensino Médio. 3) Seminários fundamentados nos textos: a) <i>O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda</i> (Marcuschi, 2008, p. 147-160); b) <i>Processos de compreensão</i> (Marcuschi, 2008, p. 229-239); c) <i>Critérios de textualização: visão geral</i> (Marcuschi, 2008, p. 93-132); d) <i>Ensino de literatura: entre a tradição e o tecnicismo pragmático</i> (Cereja, 2005, p. 54-71); e) <i>Literatura na escola: entre o tradicional e o oficial</i> (Cereja, 2005, p. 89-126); f) <i>O dialogismo como procedimento no ensino de literatura</i> (Cereja, 2005, p. 162-195); 4) Apresentação e avaliação reflexiva do Relato de Experiência Docente.
Estágio Supervisionado III - Semestre Letivo 2025/01
1) Discussão dos textos: a) <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> (Lopes-Rossi, 2006); b) DCT Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias; c) Prática de Análise Linguística/PAL, segundo diretrizes curriculares. 2) Seminários dos textos: a) <i>Critérios de textualidade: visão geral</i> (Marcuschi, 2008, p. 93-132); b) <i>O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda</i> (Marcuschi, 2008, p. 147-160); c) <i>Ensino de literatura: entre a tradição e o tecnicismo pragmático</i> (Cereja, 2005, p. 54-71); d) <i>Literatura na escola: entre o tradicional e o oficial</i> (Cereja, 2005, p. 89-126); e) <i>O dialogismo como procedimento no ensino de literatura</i> (Cereja, 2005, p. 162-195); f) <i>Os gêneros discursivos e multiletramentos</i> (Barbosa; Rojo, 2015, p. 15-125);

- 3) Elaboração, apresentação e avaliação da (re)escrita de plano de aula interdisciplinar a partir de projeto de letramento com leitura e escrita para o Ensino Médio com foco no campo da vida pública, jornalístico-midiático;
- 4) Elaboração de fichamento comentado com os principais pontos que dialogam com as experiências do acadêmico nos usos que faz dos gêneros na escola/universidade/vida;
- 5) Apresentação de microaulas sobre literatura;
- 6) Socialização e avaliação reflexiva do Relato do Projeto de Letramento.

Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir do plano de disciplina de Estágio Supervisionado III.

O plano de aula de Estágio III, ao promover a articulação entre teoria e prática fundamentada na concepção dialógica da linguagem, com a mediação do professor em todas as etapas, favoreceu a construção e aplicação do projeto de letramento e o registro reflexivo da experiência de estágio. Esse processo também destacou a relevância da PALD para aprofundar o trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que a base teórica citada no Quadro 9, a seguir, foi explorada com esse propósito.

No que diz respeito ao quantitativo de textos trabalhados no Estágio III, este é inferior ao do Estágio II, possivelmente em razão do menor número de estudantes na turma, o que pode ter inviabilizado a inserção de mais obras para discussão por meio de seminários, além do fato de que a construção e a apresentação do projeto de letramento demandam mais tempo para sua efetivação.

Quadro 9 – Contribuições dos textos teóricos do Estágio III para a PALD

Lopes-Rossi (2006): Apresentação de roteiro de projeto pedagógico, que orienta o licenciando na prática de análise linguística durante as regências, pois, nos três módulos que compõem essa proposta metodológica, são detalhadas as formas de execução das atividades, bem como o papel do professor e dos estudantes em cada uma delas. No primeiro módulo, os estudantes realizam leituras mediadas por perguntas dialógicas propostas pelo professor, a fim de compreenderem as características dos gêneros e, assim, conseguirem produzi-los de acordo com os objetivos que pretendem alcançar. No segundo módulo, os educandos produzem os gêneros, sendo a escrita e a reescrita avaliadas tanto pelo professor quanto pelos colegas de turma, com ênfase nas dificuldades linguísticas apresentadas pelos estudantes. No último módulo, ocorre a divulgação dos gêneros em um contexto real de circulação.

Marcuschi (2008, p. 93-132): Aplicação dos sete critérios de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, contribuindo com o desenvolvimento da autonomia docente para conduzir prática de análise linguística voltadas à produção e interpretação textual, considerando os critérios de textualidade e os conhecimentos extralinguísticos envolvidos na relação entre texto, autor e leitor.

Marcuschi (2008, p. 147-160): O conhecimento da história dos estudos dos gêneros discursivos, bem como da distinção entre gêneros discursivos e tipos textuais e de suas formas de classificação, contribui para que o licenciando em Letras planeje regências nas quais os gêneros sejam explorados em suas dimensões composicional, funcional e social, considerando sua circulação, flexibilidade e adequação aos diferentes contextos de interação.

Marcuschi (2008, p. 229-239): Proposta de articulação entre duas estratégias de leitura, a inferência textual e a inferência contextual, para promover o diálogo entre leitor, texto e autor na coconstrução de sentidos. Essa abordagem contribui para que o licenciando planeje regências que motive o estudante a relacionar conhecimentos prévios ao contexto de produção do texto, compreender as intenções comunicativas do autor e desenvolver uma leitura crítica e responsiva diante das diferentes interpretações produzidas nas interações em sala de aula, respeitando o ponto de vista dos demais colegas de turma.

Cereja (2005, p. 54-71): Apresentação detalhada das implicações do ensino tradicional de literatura, centrado na transmissão de conteúdos e na memorização das características das escolas literárias, acompanhada de orientações para a realização de atividades de análise de obras literárias voltadas à formação de leitores críticos e responsivos. Desse modo, o texto auxilia o licenciando na elaboração de práticas de leitura reflexiva fundamentadas na inferência, comparação, levantamento de hipóteses e reconhecimento de marcas discursivas, favorecendo o desenvolvimento de posicionamentos críticos diante de fatores políticos, econômicos e institucionais que interferem no ensino de literatura.

Cereja (2005, p. 89-126): O conhecimento do processo de consolidação da abordagem historiográfica no ensino de literatura e de suas implicações para a formação de leitores críticos, especialmente no Ensino Médio, contribui para a identificação das concepções de linguagem presentes nos documentos normativos. A partir disso, favorece o planejamento de regências que não reproduzam práticas pedagógicas transmissivas, mas que promovam uma perspectiva historiográfica e dialógica do texto literário, motivando, assim, a participação discente nas discussões.

Cereja (2005, p. 162-195): Orientações para aplicação de proposta de ensino de literatura fundamentada no dialogismo, a partir de uma metodologia historiográfica e interdisciplinar que estabelece uma análise comparativa entre obras literárias atuais e históricas. Nesse processo comparativo, para o desenvolvimento de uma leitura crítica, que permita observar como as obras históricas foram apropriadas e ressignificadas na contemporaneidade, o autor explica que o professor, como mediador, deve planejar as atividades que explorem a temática, o gênero e a estética. Portanto, essa análise deve contemplar todas as dimensões que envolve a produção e circulação das obras, ou seja, os elementos textuais, linguísticos e discursivos, assim como defendido pela PALD.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o Quadro 9, o planejamento das aulas do Estágio III teve como objetivo orientar os estudantes na construção de planos de aula para o desenvolvimento do letramento literário por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com enfoque em gêneros literários. Durante esse processo foi enfatizado a implementação da análise linguística dialógica contemplando os critérios de textualidade da LT (Marcuschi; 2008). Essa abordagem teórico-metodológica reforça o estudo das obras literárias em suas dimensões social e verbal, favorecendo o desenvolvimento de uma compreensão responsiva dos estudantes e o reconhecimento da importância dessas produções nos usos sociais.

Com essa finalidade, foram discutidos com os licenciandos o roteiro de produção e execução de projeto pedagógico de Lopes-Rossi (2006), os critérios de textualidade associados à análise linguística e as estratégias de leitura que estabelecem diálogo entre autor, texto e leitor (Marcuschi, 2008). Como o enfoque principal estava nos gêneros literários, a obra de Cereja (2005) configurou-se como um referencial teórico orientador para a construção de um posicionamento crítico na estruturação das regências. Isso porque o autor reforça a importância

de identificar a concepção de linguagem presente nos documentos normativos, além de explicar como analisar obras literárias a partir de seus contextos de produção e circulação.

A proposta de ensino de literatura fundamentada no dialogismo apresentada por Cereja (2005) demanda uma abordagem interdisciplinar que possibilite compreender os objetivos da obra e relacioná-los ao contexto histórico e social do leitor. Associada às contribuições de Lopes-Rossi (2006) e Marcuschi (2008), essa metodologia contribui significativamente para a elaboração de planos de aula que contemplem elementos linguístico-discursivos, estratégias de compreensão e produção de texto vinculadas à LT e prática de análise linguística/semiótica.

Ainda acerca das produções discutidas no Estágio III, consideramos importante destacar que no segundo texto de Marcuschi (2008) “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, foi discutido nas aulas, por meio de seminário, somente da página 147 a 160, porém, se a leitura tivesse se estendido até a página 173, as contribuições para a prática de análise linguística teriam sido ainda mais significativas para explorar a intertextualidade. Isso porque, Marcuschi aborda três estratégias de produção de gêneros que motivam a leitura. A primeira é a *Heterogeneidade tipológica*, que ocorre quando em um único gênero há a presença de diferentes tipologias (narração, argumentação etc.), o que pode ser observado em gêneros como uma carta pessoal.

A segunda, é a *intergenericidade*, que consiste na combinação de gêneros, assim, um gênero principal é apresentado no formato de um outro gênero para de forma criativa chamar a atenção do público e atender a sua função social, porém na interpretação, predomina-se a função em detrimento da forma. Um exemplo dado pelo autor é a publicidade apresentada com as características composicionais de uma bula de remédio. A terceira, é a *hibridização (ou contaminação de gêneros)*, que é um processo mais complexo de fusão dos gêneros, pois em um mesmo gênero identifica-se a intergenericidade (combinação de dois gêneros diferentes) e intertextualidade (diálogo entre textos).

4.3 Prática de Análise Linguística Dialógica no componente curricular de Estágio Supervisionado IV

Tal como nos Estágios II e III, as aulas do Estágio Supervisionado IV (Quadro 10) foram planejadas e organizadas em etapas complementares, com o objetivo de orientar os licenciandos para o desenvolvimento da PALD nas regências. As atividades seguiram a seguinte sequência: discussão de textos teóricos-práticos; realização de seminários e microensino; elaboração dos planos de aula; e escrita do memorial de formação.

Os textos de Zanini (1999), Maciel (2022) e Lopes-Rossi (2002; 2008), disponibilizados previamente aos discentes, acompanhados de questões orientadoras de leitura, foram discutidos em sala de aula com mediação docente. Com essa metodologia, buscava-se tornar o debate mais produtivo, incentivando a participação dos estudantes, seja por meio da apresentação de posicionamentos críticos, seja pela exposição de dúvidas surgidas durante a leitura.

Os seminários, realizados em grupo, contemplaram artigos com relatos de aplicação de oficinas fundamentadas no trabalho com diferentes gêneros discursivos em uma perspectiva dialógica. Além da apresentação dos artigos, cada grupo deveria responder, por escrito, a questões que avaliavam o planejamento e a condução das oficinas, incluindo a explicitação de possíveis mudanças que fariam caso fossem ministrá-las nas regências de estágio. Essa proposta favorecia o desenvolvimento do posicionamento crítico dos licenciandos em relação ao ensino de LP, desde a escolha dos materiais de estudo até a execução das atividades, considerando a abordagem teórico-metodológica adotada.

No microensino, a proposta consistia em ministrar uma das aulas planejadas para as regências de estágio, seguindo a mesma metodologia adotada no Estágio II e III. Nessa ocasião, ao término da microaula, o professor e a turma contribuíam com sugestões, quando necessário, para que os objetivos definidos pelo licenciando fossem alcançados nas regências. Esse momento de simulação da aplicação do plano de aula, anterior às regências, possibilitava um olhar reflexivo do licenciando sobre a própria formação, permitindo identificar os conhecimentos já consolidados e aqueles que ainda demandavam aprofundamento teórico e prático.

A (re)escrita dos planos de aula, assim como nos Estágios II e III, foi acompanhada pelo professor, com o propósito de orientar e sanar possíveis dúvidas do licenciando durante o processo de planejamento das regências. Todas as etapas propostas eram avaliadas, a fim de verificar se atendiam à prática de análise linguística dialógica, articuladas a atividades de leitura e escrita voltadas à apropriação do gênero, cuja socialização deveria constituir o resultado do trabalho desenvolvido.

E como última atividade avaliativa do Estágio IV, cada estudante produziu um memorial de formação, no qual registrou experiências pessoais e sua trajetória educacional até a graduação, destacando os elementos que contribuíram para a formação da identidade docente. Trata-se de uma atividade que possibilita ao professor em formação inicial, já na etapa final do curso de Letras, refletir sobre o profissional que está se tornando, os desafios enfrentados nesse percurso, bem como sobre o exercício da docência.

Quadro 10 – Atividades realizadas no Estágio IV

Estágio Supervisionado IV - Semestre Letivo 2024/02 e 2025/01
1) Estudo dos textos: a) <i>Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna</i> (Zanini, 1999, p. 79-88); b) <i>Para entender os gêneros do discurso</i> (Maciel, 2022, p. 17-51); c) <i>O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos</i> (Lopes-Rossi, 2002, p. 19-40); d) <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> (Lopes-Rossi, 2008, p. 79-93). 2) Seminário sobre práticas com oficinas com os seguintes textos: a) <i>Oficina de leitura de textos poéticos</i> (Zamproni, 2000, p. 76-96); b) <i>Ler para escrever crônicas: o gênero e sua função comunicativa</i> (Neves, 2014, p. 66-77.); c) <i>Oficinas pedagógicas: instrumento de valorização da diversidade no ambiente escolar</i> (Martins; Freitas; Feldkercher, 2009); d) <i>Vivências de uma professora no trabalho com o gênero lenda na escola do campo</i> (Borges; Fuza, 2019); 3) Microensino e plano de aula: apresentação de uma aula na universidade para a turma, a partir de um recorte das aulas que será realizada nas regências de estágio; 4) Elaboração de projeto didático (leitura e produção de gênero textual por meio de uma Sequência Didática) para execução nas regências, cuja escrita e reescrita foi orientada pelo professor de estágio; 5) Elaboração e entrega do memorial de formação.

Fonte: Adaptação feita pela pesquisadora a partir do plano de disciplina de Estágio Supervisionado IV.

A estruturação do plano de disciplina de Estágio IV, assim como dos Estágios II e III, demonstrou um empenho em favorecer a coconstrução do conhecimento, em oposição ao repasse monológico de informações. Em cada atividade prática articulada à teoria (Quadro 11), o licenciando foi incentivado a refletir sobre um ensino dialógico significativo, tanto para o professor quanto para o estudante, nas aulas de LP.

Quadro 11– Contribuições dos textos teóricos do Estágio IV para a PALD

Zanini (1999): Análise das metodologias de ensino de LP, entre as décadas de 1960 e 1990, a partir das concepções de linguagem como expressão do pensamento (1960), instrumento de comunicação (1970) e meio de interação (1980/1990). Esse texto promove a identificação, pelo licenciando, das bases teóricas e metodológicas que orientam as práticas docentes, além da reflexão crítica sobre o planejamento e a execução das regências, compreendendo como as concepções de linguagem influenciam a relação professor-estudante, a produção textual e as formas de avaliação do aprendizado. Maciel (2022, p. 17-51): Releitura didática da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, ancorada especialmente em <i>Os gêneros do discurso</i>, de Bakhtin, com explicações acessíveis sobre conceitos como enunciado, conteúdo temático, construção composicional e estilo. Essa obra de Maciel (2022) contribui para que o licenciando compreenda como esses elementos se articulam no funcionamento dos gêneros discursivos, auxiliando no planejamento de regências com prática de análise linguística fundamentadas em uma perspectiva dialógica. Lopes-Rossi (2008): Neste capítulo, a autora aborda a leitura e a produção de gêneros discursivos por meio de projetos pedagógicos, da mesma forma que em Lopes Rossi (2006), conforme descrito na subseção anterior. Portanto, como a única diferença entre as duas versões é o ano de publicação, não elencamos as contribuições desse texto para a análise linguística, pois estaríamos apenas repetindo informações já mencionadas. Zamproni (2000, p. 76-96): Relato de experiência com oficina de leitura de texto poético que orienta o planejamento de prática de análise linguística centradas no protagonismo discente e na função social dos
--

gêneros discursivos. Esse texto auxilia o licenciando no desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e oralidade articuladas à análise dos recursos linguísticos no processo de (re)escrita, utilizando gêneros de interesse da turma e produzidos para interlocutores reais.

Neves (2014): Relato de experiência com oficina do gênero crônica que contribui para o planejamento de prática de análise linguística centradas nas dimensões sociais e verbais dos gêneros discursivos. O texto orienta o licenciando a desenvolver atividades de leitura comentada a partir dos conhecimentos prévios da turma, abordar temas relacionados à realidade social dos estudantes e acompanhar, de forma colaborativa, os processos de escrita, reescrita e circulação dos textos em contextos reais de interação.

Martins, Freitas e Feldkercher (2009): A oficina pedagógica sobre inclusão e diversidade, realizada no Ensino Médio, embora não tenha sido projetada especificamente para contemplar a análise linguística dialógica, contribuiu com essa finalidade. Isso porque a metodologia utilizada favoreceu: valorização do conhecimento prévio dos estudantes; leitura de gêneros literários e não literários para ressignificar valores e ideologias consolidadas pelo imaginário comum; e produção textual fundamentada nas experiências vividas, discussões e leituras realizadas.

Borges e Fuza (2019): Apresentação de roteiro de oficina fundamentado no método sociológico do Círculo de Bakhtin, organizado a partir das dimensões social e verbal do gênero discursivo. O texto contribui para que o licenciando desenvolva prática de análise linguística integrando leitura, escrita e atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, com acompanhamento da escrita e reescrita dos estudantes e exploração dos recursos linguísticos característicos do gênero estudado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A síntese das contribuições dos textos que compuseram o plano de disciplina de Estágio IV, apresentada no Quadro 11, reitera a importância de se selecionar material didático que não se limite à exposição teórica, mas que também contemple exemplos práticos de metodologias de ensino centradas nos gêneros discursivos. Considerando o tempo destinado às aulas na universidade e às atividades desenvolvidas no campo de estágio, torna-se inviável abarcar todas as obras consideradas pertinentes pelo professor universitário para o desenvolvimento da PALD. Diante dessa necessidade de recorte teórico, cada escolha deve ser cuidadosamente planejada, de modo que o estudante compreenda as diferenças entre as três concepções de linguagem, bem como as possibilidades metodológicas que envolvem leitura, oralidade, escrita e análise linguística articuladas ao contexto real de uso.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Toda pesquisa acadêmica científica, independentemente da área de conhecimento, exige do pesquisador um delineamento criterioso de todo o percurso metodológico que será seguido, desde a seleção do material para fundamentação da discussão teórica acerca do objeto de estudo até a análise e discussão dos dados. Sendo assim, nesta seção, descreveremos como foi consolidado, a partir das etapas percorridas, todo o planejamento que requer uma pesquisa científica para alcançarmos os resultados de acordo com os objetivos definidos para esse estudo. Nas subseções que integram este capítulo, abordaremos a caracterização da pesquisa; o contexto da pesquisa e participantes; a coleta e os procedimentos de análise dos dados.

Essas etapas foram definidas e ordenadas para responderem às perguntas de pesquisa que estão alinhadas aos objetivos geral e específicos, sendo elas: a) como se configurou historicamente o conceito e a configuração da PALD?; b) quais são as potencialidades e os limites para a implementação da PALD identificados no Documento Curricular do Tocantins (DCT)?; c) como ocorreu a transposição didático-pedagógica da PALD nos planos de disciplina de Estágio II, III e IV?; d) como a PALD é efetivamente mobilizada nas regências e quais são as principais dificuldades enfrentadas nessa efetivação, tomando como evidência as produções finais dos componentes curriculares de estágios supervisionados II, III e IV?

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa está inserida no campo da LA indisciplinar, apresenta abordagem qualitativo-interpretativa, possui natureza documental e fundamenta-se em revisão bibliográfica. Esse enquadramento classificatório foi realizado a fim de possibilitar que a reflexão acerca da prática de análise linguística dialógica ocorresse em coerência com a fundamentação teórica e análise dos dados rumo aos resultados esperados. Detalharemos a seguir todas as dimensões que compõem e justificam a caracterização dessa pesquisa, a saber: o caráter qualitativo; o enquadramento interpretativista; a inserção na LA sob abordagem indisciplinar; e, por fim, a natureza documental.

5.2 Abordagem qualitativo-interpretativa

A pesquisa qualitativa “[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009, p. 21), o que requer responsabilidade ética na condução da investigação. Nessa abordagem aplicada em diversas áreas do conhecimento, Mirian Goldenberg (2004, p. 14) esclarece que “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

De uma forma ampla, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Sendo assim, é o momento histórico e o posicionamento teórico do pesquisador que influencia essa definição e conseqüentemente a condução da pesquisa, que por ser qualitativa já se configura como interpretativa.

As definições pontuadas por Goldenberg (2004) e Denzin e Lincoln (2006) revelam que a pesquisa qualitativa busca uma compreensão mais detalhada de um assunto a fim de propor uma solução ou reflexão que contribua para uma intervenção acerca do problema identificado, considerando a perspectiva valorativa do sujeito pesquisado e de quem realiza a pesquisa. Diante disso, em diálogo com as definições mencionadas, entendemos que a pesquisa qualitativa:

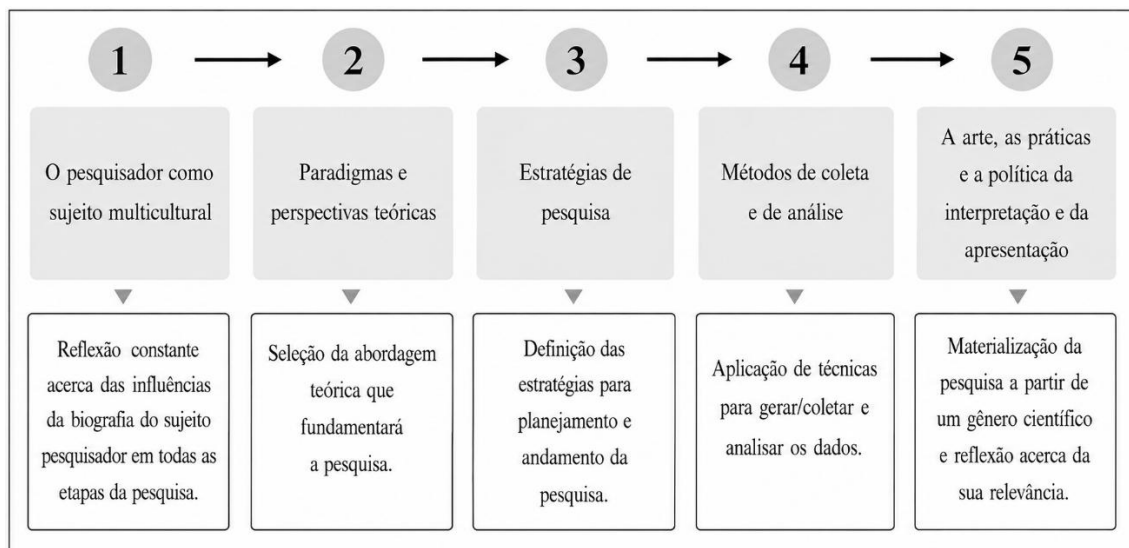
[...] é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: os verbais —coletados por meio de entrevistas, narrativas, observações, documentos, experimentos e ações; e os visuais — colhidos em experimentos, observações e documentos (Brasileiro, 2021, p. 83).

Fundamentados nessa definição de Brasileiro (2021) e nas discussões realizadas nesta subseção, caracterizamos o nosso estudo como qualitativo-interpretativo, já que discute, ancorado em uma concepção dialógica de linguagem, como ocorre a mobilização da prática de análise linguística dialógica nas regências de Estágio Supervisionado.

A nossa interpretação não visa validar dados estatísticos. O nosso objetivo é analisar como os licenciandos do curso de Letras mobilizam a prática de análise linguística dialógica

nas regências de estágios na educação básica. Com essa finalidade, seguimos as cinco fases do processo de pesquisa qualitativa esquematizado na Figura 7, conforme proposto por Denzin e Lincoln (2006).

Figura 7 – Fases do processo de pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Denzin e Lincoln (2006).

Com essa explanação da caracterização da pesquisa qualitativa, depreendemos, ancorados em Denzin e Lincoln (2006), que tal conhecimento orienta o pesquisador em todas as etapas que integram o processo investigativo, tal como representado na Figura 7.

O contato com essas características da pesquisa qualitativa confirmou que essa abordagem atende aos objetivos da nossa investigação, pois o objeto de análise, relatórios, relatos e memoriais, foi selecionado para interpretarmos e compreendermos as eventuais dificuldades manifestadas pelos licenciandos nessas produções acerca da execução da PALD nas regências de estágio.

Além disso, os dados coletados foram analisados sob uma perspectiva discursiva e não quantitativa, uma vez que são compostos por descrições reflexivas acerca das experiências vivenciadas no campo de estágio. Portanto, essa abordagem demanda um esforço interpretativo fundamentado na perspectiva dialógica de linguagem, uma postura ética diante do contexto institucional, social e educacional, a qual reconhece a subjetividade dos pesquisadores como parte integrante do processo de construção de sentidos. Afinal, no paradigma interpretativista, o conhecimento é coconstruído e interpretado.

5.3 A Linguística Aplicada na abordagem qualitativo-interpretativa

Em um primeiro contato com a LA, como aquele que ocorre quando o professor busca identificar o conhecimento prévio dos estudantes acerca de um conteúdo apresentado pela primeira vez, é provável que surjam interpretações equivocadas. Uma compreensão baseada exclusivamente na composição lexical da expressão poderia levar à ideia de que a LA consiste simplesmente na aplicação dos conhecimentos linguísticos à resolução de problemas relacionados ao uso da linguagem. Essa interpretação, embora compreensível em um primeiro momento, revela-se limitada diante da complexidade que caracteriza esse campo de investigação.

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, a LA enfrentou questionamentos acerca de sua definição, de seu papel e de seu reconhecimento como área autônoma em relação à Linguística. Nesse contexto, Celani (1992) propõe uma reflexão a partir do questionamento: “Afiml, o que é Linguística Aplicada?”. Suas discussões evidenciam que se trata de um campo relativamente recente, especialmente no contexto brasileiro, em que o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada foi criado em 1970 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Complementando essa perspectiva, Moita Lopes (2009) destaca que a LA tem início na década de 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando assumiu inicialmente um caráter aplicacionista, voltado à produção de materiais didáticos que possibilitasse o ensino rápido e eficiente de línguas estrangeiras, atendendo a uma demanda estratégica das operações militares.

Em suas primeiras definições, a LA era concebida como uma subárea da Linguística, ocupando, portanto, uma posição secundária e passiva. Seu papel restringia-se à aplicação de teorias linguísticas já consolidadas, especialmente no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras (Celani, 1992). Conforme assinala Cavalcanti (1986), essa concepção foi reforçada tanto pelo estruturalismo quanto pelo gerativismo, uma vez que ambas as correntes privilegiavam a aplicação de seus modelos teóricos ao ensino de línguas, mantendo a LA em uma posição predominantemente instrumental.

Entretanto, à medida que a LA passa a questionar essa relação de subordinação, consolida-se como um campo autônomo de investigação, assumindo na contemporaneidade uma postura indisciplinar. Segundo Celani (1992), essa autonomia se manifesta na capacidade da LA de dialogar não apenas com a Linguística, mas também com diversas outras áreas do conhecimento, com o objetivo de compreender e intervir em problemas reais relacionados ao uso da linguagem. Dessa forma, o campo de atuação do linguista aplicado amplia-se

significativamente, ultrapassando os limites do ensino de línguas e do contexto educacional, uma vez que a linguagem está presente em todo campo de atividade humana e, conseqüentemente, em todas as práticas sociais.

No âmbito da pesquisa em LA, Cavalcanti (1986) destaca que o percurso investigativo do linguista aplicado, independentemente de sua natureza qualitativa, quantitativa ou qualiquantitativa, tem início e término no contexto prático de uso da linguagem, a partir da identificação de um problema relacionado à interação verbal. Esse percurso envolve quatro etapas principais: inicialmente, identifica-se o problema; em seguida, recorre-se a contribuições teóricas provenientes de diferentes áreas do conhecimento que possam fundamentar a investigação; posteriormente, realiza-se a análise do problema com base em dados empíricos; e, por fim, elaboram-se propostas de encaminhamento que possam contribuir, de forma prática, para a compreensão e possível transformação da situação investigada.

Nesse sentido, a LA não apenas contribui para o avanço de outras áreas do conhecimento, mas também fortalece e aprimora seus próprios fundamentos teóricos e metodológicos. A perspectiva indisciplinar da LA, proposta por Moita-Lopes (2009) e adotada nesta pesquisa, emerge justamente desse movimento em busca da autonomia e diálogo com outras disciplinas. Ao tornar-se um campo independente, com objeto de estudo e metodologias próprias, a LA amplia seu escopo de atuação e passa a dialogar com diferentes áreas do conhecimento, sem se restringir a nenhuma delas. Conforme afirma o autor, a LA

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual (Moita-Lopes, 2009, p. 19).

A linguística aplicada indisciplinar, em sua configuração contemporânea, estabelece uma relação estreita com a abordagem qualitativo-interpretativista, uma vez que a busca por compreender os fenômenos sociais mediados pela linguagem se concretiza por meio de procedimentos analíticos que consideram o contexto, os sujeitos e as práticas discursivas em sua complexidade. Nessa perspectiva, Moita-Lopes (2009, p. 22) ressalta que a LA deixa de se orientar exclusivamente pela resolução de problemas e passa a “[...] procurar criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha um papel central”.

Assim, observamos que a LA indisciplinar e a abordagem qualitativo-interpretativista apresentam fundamentos convergentes, especialmente por não se limitarem à explicação linear de causas e efeitos, mas por assumirem o compromisso ético de promover transformações que

contribuam para a emancipação social de grupos historicamente marginalizados e silenciados. Nesse sentido, ao articular essas duas abordagens à análise documental, conforme será descrito na seção seguinte, esta pesquisa buscou contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino que favoreçam a formação de sujeitos autônomos e críticos no uso da linguagem.

Com base nessa explanação teórica, afirmamos que o vínculo desta pesquisa com o campo da LA se justifica porque: a) investigamos uma prática social situada, que é a formação inicial de professores de Letras na UFT; b) analisamos um problema emergente do contexto educacional, a saber, os eventuais desafios relacionados à implementação da PALD na educação básica; c) examinamos documentos produzidos em situações reais de formação docente, como os relatórios, relatos e memoriais gerados como atividade avaliativa do Estágio Supervisionado; d) buscamos compreender práticas de linguagem em contexto, especialmente na educação básica, observando como a linguagem e a transposição didática são mobilizadas na universidade e no campo de estágio; e e) articulamos teoria e intervenção educacional, trazendo as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin para a prática docente fundamentada no dialogismo.

A partir desse enquadramento, a abordagem indisciplinar sustenta-se pelo fato de que, para compreendermos como a PALD foi mobilizada pelos estagiários, fez-se necessário transitar por outras áreas do conhecimento. Assim, a investigação estabeleceu diálogo com: a) a Educação, particularmente ao analisarmos os planos de disciplina de Estágio Supervisionado; e b) as Políticas Públicas e o Currículo, especialmente no momento em que analisamos as potencialidades e os limites normativos do DCT (Tocantins, 2019).

5.4 A pesquisa qualitativo-interpretativa e a análise documental

Na pesquisa qualitativo-interpretativa, a análise documental é uma das técnicas que favorecem a abordagem de um problema de pesquisa a partir da perspectiva do pesquisador acerca do contexto de produção do documento analisado. E, dependendo do assunto abordado, o pesquisador terá acesso a um número extenso de registro documental, pois “para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (Gil, 2008, p.147). A fonte documental à disposição do pesquisador, mediante autorização quando não está publicizada, é vasta:

Dentre os mais utilizados nas pesquisas estão: 1. documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; 2. documentos pessoais, como cartas e diários; 3. material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; 4. documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; 5. documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e 6. registros estatísticos (Gil, 2017, p. 34).

Diante dessa variedade, é importante não apenas um recorte temporal, como o que realizamos compreendendo o semestre letivo 2024/02 e 2025/01, mas também a aplicação de uma técnica que auxilie na seleção e análise desses documentos. Para explorarmos detalhadamente o *corpus* que constitui essa pesquisa, adotamos tanto a *análise documental* como a *análise de conteúdo*. Porém, antes de adentrarmos nessas duas abordagens que serão explicitadas na subseção destinada a esse assunto, consideramos importante distinguirmos a pesquisa documental e bibliográfica devido à semelhança entre elas, “[...] posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes” (Gil, 2017, p. 34).

A pesquisa bibliográfica e a documental, mobilizadas neste trabalho, são muito semelhantes até mesmo na forma como são realizadas. Gil (2008) explica que o único ponto que as diferencia é o tipo de material que utilizam para realizar um estudo. A pesquisa documental utiliza documentos originais como fontes primárias de dados, enquanto a pesquisa bibliográfica recorre à produção científica já existente sobre o tema investigado, ou seja, fontes secundárias, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras publicações nas quais o objeto já foi analisado e interpretado por diferentes autores.

Em relação aos cuidados a serem tomados em uma pesquisa documental, os pesquisadores devem verificar as “[...] condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente” (Gil, 2017, p. 33). Essa precaução, ainda que exija um investimento de tempo por parte do pesquisador, é indispensável para evitar que a investigação seja realizada a partir de fontes documentais não confiáveis. O não cumprimento dessa recomendação compromete o rigor da pesquisa e expõe o trabalho ao risco de inconsistências analíticas, podendo culminar na posterior retratação da publicação.

Segundo Lüdke e André (2012), uma abordagem documental permite tanto complementar investigações anteriores quanto explorar novas perspectivas analíticas, especialmente em pesquisas qualitativas. Porém, parte de uma fonte material mais numerosa que a bibliográfica, pois de acordo com Gil (2008) compreende documentos de “primeira mão” (primários) e os de “segunda mão” (secundários), o que corresponde, respectivamente, aos documentos que ainda não foram submetidos a nenhuma análise e os que já receberam algum

tipo de apreciação analítica. Marconi e Lakatos (2017) orientam que a seleção do *corpus* desse tipo de pesquisa deve ser definida a partir dos objetivos da investigação, o que facilita a delimitação dos documentos que serão analisados.

A partir de Marconi e Lakatos (2017), podemos afirmar que os relatos, relatórios e memoriais que constituem o *corpus* dessa pesquisa são documentos primários não pelo momento em que foram produzidos, ou seja, durante ou após as regências no campo de estágio e nem mesmo por serem escritos. São considerados fonte primária porque foram redigidos pelos próprios licenciandos que vivenciaram as experiências formativas no campo de estágio. E como são gêneros acadêmicos em que se espera uma descrição reflexiva das atividades desenvolvidas nas aulas ministradas e das dificuldades enfrentadas nesta etapa, consideramos que podem contribuir com o objeto de estudo dessa pesquisa, que é a PALD, e com os objetivos que pretendemos alcançar.

Conforme apontam Lüdke e André (2012, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Nesse sentido, como a nossa investigação não contempla observação das regências em campo, focando-se nas produções finais que relatam como elas foram realizadas, reconhecemos a importância da nossa responsabilidade ética. Esse compromisso investigativo requer um olhar sensível do pesquisador e uma fundamentação teórica alinhada ao objeto de estudo, já que esses registros não foram produzidos para atender aos propósitos específicos desta pesquisa, mas aos dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado.

Sendo assim, se durante uma análise documental forem identificadas lacunas descritivas que dificultam explorar o objeto de estudo com profundidade, o pesquisador não deve preenchê-las a partir de suas deduções e inferências, mas sim compreendê-las como dados que indicam a necessidade de pesquisas futuras que expliquem essas ocorrências. Em um estudo como o nosso, além de focarmos apenas no registro textual, é necessário também um cuidado metodológico para valorizar o esforço de cada licenciando na condução das aulas descritas em um gênero demandado por um contexto acadêmico. Antes dessa análise, seguindo as observações de Lüdke e André (2012), é importante ter conhecimento da instituição à qual os documentos estão vinculados e dos autores que os produziram, assim como detalharemos na subseção seguinte, já que são informações que justificam a escrita e a circulação do texto-enunciado.

5.5 Contexto da pesquisa e participantes

Essa pesquisa documental está vinculada à Universidade Federal do Tocantins⁸ (UFT), Câmpus de Porto Nacional, especificamente no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa⁹, que há quarenta anos contribui com uma educação pública e de qualidade, destinada à formação de professores-pesquisadores para atuar no Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio. A referida instituição, situada na região Norte do Brasil, foi criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, com sede na cidade de Palmas, capital do Tocantins. Embora criada em 2000, seu funcionamento iniciou-se somente em maio de 2003, quando o quadro docente foi formado com a posse dos primeiros servidores.

A UFT era composta por sete câmpus, entretanto, com a criação da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em 2019, ocorreu o desmembramento dos câmpus de Araguaína e Tocantinópolis, que passaram a integrar a UFNT. Assim, atualmente, a UFT constitui-se de cinco câmpus: Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas e Porto Nacional.

No Câmpus de Porto Nacional, instituição que gerou o *corpus* desta pesquisa a partir do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, são ofertados dez cursos de graduação presenciais, cinco de pós-graduação *stricto sensu* (quatro mestrados e um doutorado) e dois de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos de graduação presenciais incluem: bacharelado em Ciências Sociais, Relações Internacionais, Ciências Biológicas e Geografia; e licenciatura em História, Letras-Libras, Letras (habilitações em Português e Inglês), Geografia e Ciências Biológicas. Na modalidade Educação a Distância (EaD), por meio de parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), são ofertados os cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Música e Química.

Na pós-graduação *stricto sensu*, há quatro programas de mestrado: Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade, Ecologia e Conservação (PPGBec), Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHispam) e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras - mestrado e doutorado). Em 1º de novembro de 2024, foi divulgada no site da UFT a aprovação do curso

⁸ As informações relacionadas à UFT foram acessadas no site da referida instituição. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/campus/portonacional/sobre-o-campus>. Acesso em: 10 mar. 2026.

⁹ A UFT possui menos de trinta anos de existência, enquanto o curso de Letras completou quarenta anos em 2025, pois, de acordo com o PPC do curso de Letras, “[...] foi implantado em 1985, quando ainda funcionava a Faculdade de Filosofia do Norte Goiano, autorizado pelo Decreto nº 91.365 de 21-06-85 (Doc. nº 8.) e reconhecido pela Portaria do MEC, nº 1.367 de 16/06/92 (Doc. nº 9)” (UFT, 2018, p. 15).

de doutorado em Letras¹⁰, cujo primeiro processo seletivo para estudantes (turma 2025/02) foi regido pelo Edital nº 86/2025 - PPGLE/CPN/UFT, publicado em 16 de janeiro de 2025. Na pós-graduação *lato sensu*, os programas ofertam dois cursos de especialização: “Documentação Audiovisual” e “Transtorno do Espectro Autista no Âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”.

A partir dessa apresentação institucional, o foco desta investigação direciona-se especificamente para a caracterização dos participantes e dos documentos que subsidiaram a nossa análise. Por ser uma pesquisa documental, a contribuição dos participantes se restringiu à disponibilização das atividades finais que produziram no componente curricular de Estágio Supervisionado (II, III e IV), no semestre letivo de 2024/02 e 2025/01. Selecionamos esses dois semestres, pois, considerando o tempo destinado à pesquisa, eram os que viabilizaram os dados mais atuais para análise a partir dos seguintes gêneros acadêmicos: Relatórios de Estágio Supervisionado, Relatos de Experiência Docente, Relatos de Projetos de Letramento e Memoriais de Formação.

Coletamos um total de 40 (quarenta) produções, distribuídas entre relatórios de estágio, relatos de experiência docente, relatos de letramento e memoriais de formação, que totalizam 49 (quarenta e nove) licenciandos/autores, sendo 46 (quarenta e seis) mulheres e 03 (três) homens. O número de licenciandos é superior ao número de produções acadêmicas porque houve duas modalidades de autoria: individual e coletiva. Os textos do Estágio Supervisionado II (2024/02 e 2025/01) foram produzidos em duplas ou trios, já os dos Estágios III e IV foram escritos individualmente.

Dessas 40 (quarenta) produções coletadas, selecionamos 12 (doze) para análise, sendo 04 (quatro) relatórios, 04 (quatro) relatos e 04 (quatro) memoriais, contemplando dois textos, por semestre letivo, de cada Estágio Supervisionado. Nosso objetivo era incluir também os textos produzidos pelos licenciandos indígenas; entretanto, como eles já haviam concluído o curso de Letras e retornado para suas comunidades, não foi possível obter autorização para a análise dessas produções.

A partir da leitura desse *corpus* selecionado, especialmente dos memoriais de formação, foi possível identificar o perfil socioeconômico e cultural dos autores dessas produções. Trata-se de acadêmicos matriculados nos períodos finais do curso de Letras – Língua Portuguesa (6º,

¹⁰ No site da UFT, publicou-se a notícia intitulada “Aprovados dois novos Programas de Pós-Graduação na UFT”, na qual se anuncia a aprovação do mestrado em Letras no Câmpus de Porto Nacional. Disponível em: <https://www.uft.edu.br/noticias/aprovados-dois-novos-programas-de-pos-graduacao-na-uft>. Acesso em: 10 mar. 2026.

7º e 8º semestres), grupo composto na sua maioria por mulheres, sendo 10 (dez) mulheres e 2 (dois) homens, o que corrobora os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025¹¹ sobre a predominância feminina na docência. Residentes em municípios como Porto Nacional, Palmas e Silvanópolis, muitos desses estudantes são os primeiros membros de suas famílias a acessarem o ensino superior público, vindos de lares cujos pais possuem baixa ou nenhuma escolaridade formal. A escolha pelo curso de Letras, conforme revelam os relatos, teve motivações diversas: o gosto pela literatura e pela leitura, a inspiração no trabalho de professores da educação básica, influência familiar e a busca por uma formação superior que contribua com uma sociedade mais justa, democrática e participativa nas decisões políticas, sociais e culturais.

O detalhamento dessas trajetórias de vida revela que os percursos são marcados pelo histórico de trabalho informal ou braçal, exercido, respectivamente, por alguns licenciandos e por seus familiares para garantir a subsistência, pela superação de barreiras geográficas e financeiras, além dos impactos decorrentes do ensino remoto na pandemia de COVID-19. Essas vivências foram registradas nas seções autobiográficas dos memoriais, como as intituladas “*Quem sou eu?*” ou “*Trajetória de Vida Pessoal e Familiar*”, nas quais os licenciandos descrevem suas biografias e as vulnerabilidades sociais. Nesses mesmos relatos, os graduandos afirmam que, a partir do ingresso na graduação, passaram a enxergar a formação docente e a educação como mecanismos de ascensão social e transformação política.

Para atender aos princípios éticos da pesquisa científica, atribuímos aos licenciandos nomes de escritores indígenas brasileiros, demarcando o nosso posicionamento político, social e decolonial. Essa escolha configurou-se, também, como uma homenagem a esses autores, que por meio de suas escritas, têm contribuído para o fortalecimento e para a visibilidade das culturas dos povos originários no Brasil.

Desse modo, para preservar o sigilo da identidade dos licenciandos, foram adotados, conforme especificado no Quadro 12, os seguintes pseudônimos: Ailton Krenak, Aline Rochedo Pachamama, Ana Maria Silva Kariri, Auritha Tabajara, Cristine Takuá, Daniel Munduruku, Eliane Lima dos Santos (conhecida como Eliane Potiguara), Graça Graúna, Julie Dorrico, Lia Minápoty, Lucia Tucuju, Luciana Vângri Kaingáng, Márcia Wayna Kambeba, Rosi Waikhon, Telma Tãmba Tremembé e Zélia Balbina Puri. Nas análises, foram adotados

¹¹ Os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2025 revelam que o corpo docente da educação básica compõe-se majoritariamente por mulheres, correspondendo a 78,9% do sexo feminino e 21,1% do sexo masculino. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/qual-e-o-tamanho-da-educacao-basica-brasileira.html>. Acesso em: 11 mar. 2026.

apenas o último sobrenome desses autores, como Krenak, Pachamama, Kariri e Tabajara, utilizando-se também as nomenclaturas licenciando(s), licencianda(s), estagiário(os) e professores em formação inicial para fazer referência a eles.

Quadro 12 – Pseudônimos atribuídos aos participantes da pesquisa

Componente Curricular	Gênero Acadêmico	Autor(es)
Estágio Supervisionado II (Semestre Letivo: 2024/02)	Relatório de Estágio Supervisionado - RES	Produção 01: Aline Rochedo Pachamama e Ana Maria Silva Kariri Produção 02: Auritha Tabajara e Cristine Takuá.
Estágio Supervisionado II (Semestre Letivo: 2025/01)	Relatório de Estágio Supervisionado - RES	Produção 01: Eliane Potiguara (Eliane Lima dos Santos) e Graça Graúna Produção 02: Julie Dorrico, Lia Minápoty e Lucia Tucuju
Estágio Supervisionado III (Semestre Letivo: 2024/02)	Relato de Experiência Docente - RED	Produção 01: Luciana Vângri Kaingáng Produção 02: Márcia Wayna Kambeba
Estágio Supervisionado III (Semestre Letivo: 2025/01)	Relato de Projeto de Letramento - RPL	Produção 01: Aline Rochedo Pachamama Produção 02: Ailton Krenak
Estágio Supervisionado IV (Semestre Letivo: 2024/02)	Memorial de Formação - MF	Produção 01: Rosi Waikhon Produção 02: Daniel Munduruku
Estágio Supervisionado IV (Semestre Letivo: 2025/01)	Memorial de Formação - MF	Produção 01: Telma Tâmba Tremembé Produção 02: Zélia Balbina Puri

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como a coleta de dados abrangeu dois semestres letivos consecutivos, alguns estudantes que cursaram Estágio Supervisionado II e III em 2024/02 também se matricularam, respectivamente, no Estágio Supervisionado III e IV em 2025/01. Por esse motivo, no Quadro 12, o nome da autora Aline Rochedo Pachamama aparece uma vez no Estágio II e outra no Estágio III, pois suas duas produções, a primeira em autoria coletiva e a segunda individual, foram selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa, cujos critérios de seleção dos relatórios e memoriais analisados serão explicados na subseção *Coleta e procedimentos de análise dos dados*.

5.6 Coleta e procedimentos de análise dos dados

Na pesquisa documental, Gil (2008) cita que a coleta de dados ocorre de forma indireta a partir de documentos solicitados aos autores que os produziram. Portanto, não há uma abordagem direta ao sujeito, seja por meio de entrevistas ou aplicação de questionários para geração de dados. Assim, os pesquisadores são os únicos envolvidos na investigação, sendo responsáveis pela coleta, seleção, análise e interpretação dos dados documentais.

Adotamos nesta pesquisa as técnicas de *análise documental* (Cellard, 2008) e *análise de conteúdo* (Bardin, 2011[1977]). A primeira foi destinada a identificar a PALD nos relatórios, relatos e memoriais de Estágio Supervisionado que compõem o *corpus* deste estudo, como também analisá-la a partir de categorias discursivas. Já a *análise de conteúdo* foi empregada para realizarmos os recortes textuais desses gêneros acadêmicos e definirmos as categorias investigativas sobre como a PALD foi conduzida pelos licenciandos. Dessa forma, por meio de procedimentos de seleção, codificação e categorização temática, fundamentados na perspectiva dialógica da linguagem e nos pressupostos da linguística textual (Koch, 2015; Marcuschi, 2008), analisamos como a prática de análise linguística foi empregada nas regências dos estágios supervisionados.

Realizamos uma pré-análise desses documentos a partir das orientações de Cellard (2008). Esse autor estabelece alguns critérios avaliativos preliminares que o pesquisador deve seguir atentamente antes de partir para a análise documental, sendo eles: contexto histórico-social de produção; a identidade do(s) autor(es); autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave; e a lógica interna do texto. Nesse contexto, Moura (2021, p. 113), baseada nas orientações de Cellard (2008, p. 300-306), reuniu todos esses tópicos empregados em uma análise preliminar documental, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Tópicos para análise documental

Tópicos de análise	Conceitos
Contexto	- Exame social global no qual foi produzido o documento - Autor, autores - Destinatário - Conhecimento da conjuntura política, econômica, social e cultural
Autores	- Identidade e interesse - Identificar representações próprias, grupos e instituição - Tomada de posição
Autenticidade	- Assegurar-se da qualidade da informação transmitida

Confiabilidade	- Assegura-se da credibilidade dos dados
Natureza do texto	- Identificar se pertence à natureza teológica, médica, jurídica etc.
Conceitos-chave	- Lógica interna do texto - Compreensão dos termos empregados pelo autor ou autores - Delimitação adequada do sentido das palavras e dos conceitos - Observação de jargões científicos específicos - Atenção para os conceitos-chave: importância e sentidos

Fonte: Moura (2021, p. 113) (adaptado).

Independentemente de quando o documento foi produzido, o pesquisador deve analisá-lo de acordo com o *contexto histórico-social* e os destinatários que motivaram a sua produção, organização textual e posicionamento do autor ou autores (no caso desta pesquisa). A leitura integral do documento sem antes compreender o momento histórico, social e político, ou seja, as circunstâncias em que foi elaborado, faz com que as interpretações sejam baseadas nos valores atuais do pesquisador, o que resultaria em conclusões superficiais e distantes da realidade vivenciada pelo autor.

Saber quem é o *autor* de um texto, a sua identidade, seja pela sua história de vida, formação educacional, interesses pessoais, políticos, econômicos e religiosos é uma etapa indispensável, visto que interfere diretamente na sua escrita e permite identificar se ele fala em nome de um grupo social ou se representa um interesse pessoal. Quando não se sabe quem escreveu, por que escreveu e para quem escreveu é “[...] bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (Cellard 2008, p. 300).

No que se refere à *autenticidade* e à *confiabilidade* do texto, Cellard (2008) argumenta o quanto é indispensável verificar se um documento é verdadeiro examinando a sua procedência, características materiais e históricas e a relação entre o autor e o que ele afirma no texto, principalmente quando se trata de um relato histórico muito antigo. Estando diante de um documento que será analisado, é uma responsabilidade do pesquisador questionar se ele é autêntico e confiável, pois “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida” (Cellard, 2008, p. 301).

Para melhor entendimento dessa etapa que se refere à *natureza do texto*, Cellard (2008, p. 302) apresenta o seguinte exemplo: “é o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção”. A esfera em que o texto está inserido define a sua organização estrutural, a forma de

argumentação, a maneira como a linguagem será empregada para que cumpra o objetivo para o qual foi produzido.

Por fim, após explorar o contexto externo do texto (*contexto de produção; autor; autenticidade e a confiabilidade do texto; e a natureza do texto*), Cellard (2008) chama a atenção do pesquisador para a dimensão interna do texto: *conceitos-chave* e a *lógica interna do texto*. Nessa fase, de análise do conteúdo interno do texto, o trabalho do pesquisador é direcionado para identificar o assunto abordado pelo autor e como ele constrói seus argumentos, organiza suas ideias. Os principais conceitos presentes no texto são identificados e analisados de modo que o sentido produzido seja interpretado de acordo com o contexto em que foi escrito, porque, dependendo da área e tempo em que um termo é empregado, o seu sentido pode ter variações que alteram todo o entendimento acerca do que foi lido.

A aplicação desses tópicos de pré-análise documental elencados por Cellard (2008), conforme detalhado a seguir, viabilizou uma visão geral e abrangente do *corpus* da nossa pesquisa, composto por relatórios de Estágio Supervisionado, relatos de experiência docente, relatos de projeto de letramento e memoriais de formação de autoria de licenciandos em Letras-Língua Portuguesa da UFT/Porto Nacional entre 2024 e 2025.

O panorama *histórico-social* dessas produções reflete o período pós-pandêmico da Covid-19, que intensificou os obstáculos estruturais na educação pública tocantinense. Dentre tais limitações, os acadêmicos destacaram a evasão escolar, a defasagem idade e ano-escolar, insuficiências infraestruturais nas escolas públicas e a demanda por uma educação inclusiva sensível às especificidades de alunos neurodivergentes. Por outro lado, está a UFT dedicada à formação de professores-pesquisadores para atuarem na educação básica, comprometidos com o aprimoramento das habilidades linguísticas, literárias e culturais dos estudantes.

Nas narrativas desses documentos, evidencia-se uma multiplicidade de *identidades*. Embora expressem-se em nome próprio, os seus discursos são permeados por vozes externas que contribuíram com a formação docente crítica e humanizada, tais como: teóricos estudados na graduação, professores, colegas de turma, familiares e demais sujeitos com os quais interagiram durante esse processo formativo.

Tais documentos revelam-se *autênticos* e *fidedignos*, por se tratarem das versões finais de atividades acadêmicas requeridas pela instituição e avaliadas por docentes responsáveis pelo Estágio Supervisionado. Recursos como datas, fotografias, descrições das regências realizadas, identificação de escolas e indivíduos corroboram a veracidade dos eventos descritos pelos autores, protagonistas diretos das vivências relatadas.

Em relação à *natureza* desses materiais, configuram-se como produções acadêmicas híbridas, ao mesclarem gêneros discursivos variados e propósitos comunicativos diversos, além de apresentarem caráter multimodal, com incorporação de componentes visuais que validam os fatos narrados e enriquecem a significação textual. Podem ser classificados em dois grupos: o primeiro abrange relatórios de Estágio Supervisionado, relatos de experiência docente e relatos de projeto de letramento, destinados a documentar, via descrição, narração e análise reflexiva, as práticas pedagógicas, ponderando acertos e ajustes necessários; o segundo engloba os memoriais de formação, textos autobiográficos e subjetivos que articulam histórias pessoais e acadêmicas à construção da identidade docente.

Os *conceitos-chave* estão relacionados ao contexto educacional, ao conteúdo ministrado nas regências e variam de acordo com as experiências práticas vivenciadas por cada licenciando. Ademais, a *lógica interna dos textos* varia de acordo com o gênero. Os relatórios de Estágio Supervisionado, relatos de experiência docente, relatos de projeto de letramento adotam a ordem de observação das aulas, elaboração de planos didáticos, realização das regências e avaliação crítica de todas as etapas desse processo. Os memoriais de formação, por sua vez, partem de relatos pessoais, seguem pela evolução acadêmica e finalizam na reflexão sobre tornar-se professor no cenário atual da educação brasileira.

A *análise documental* fundamentada em Cellard (2008) e a *análise de conteúdo*, baseada em Bardin (2011 [1977]), são duas abordagens distintas que se complementam e viabilizam a organização do *corpus* da pesquisa e interpretação dos dados coletados. Diante das semelhanças entre ambos os procedimentos, Bardin (2011 [1977], p. 52) assinala, conforme o Quadro 14, os pontos em que elas se distinguem.

Quadro 14 – Diferenças entre análise documental e análise de conteúdo

Análise documental	Análise de conteúdo
• Trabalha com documentos • Faz-se, principalmente, por classificação-indexação • Objetivo: representação condensada da informação, para consulta e armazenamento	• Trabalha com mensagens (comunicação) • A análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo • Objetivo: manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bardin (2011[1977], p. 52)).

A *análise documental* é composta por “[...] “três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”

(Bardin, 2011[1977], p. 124). Esses pólos são formados por atividades sequenciadas que orientam o pesquisador a trabalhar um documento assegurando a autenticidade da análise. No Quadro 15, elaborado por Moura (2021) a partir da leitura de Bardin (2011[1977], p. 124-131), constam todas as atividades que integram a etapa de pré-análise e dão início ao processo de *análise documental* estruturando a pesquisa.

Quadro 15 – Etapas de pré-análise de conteúdo

Leitura flutuante	- Estabelecer contato com os documentos, ter contato com os textos - Conhecer os textos, aproximar-se dos detalhes
Escolha dos documentos	- Constituição do <i>corpus</i> com escolhas, seleções e regras de: • Exaustividade: examinar todos os elementos do <i>corpus</i> • Representatividade: amostra que represente o universo inicial • Homogeneidade: os documentos devem seguir os critérios precisos de escolha • Pertinência: os documentos devem ser adequados conforme os objetivos de escolha
A formulação das hipóteses e dos objetivos	- Hipótese é a formulação provisória do que nos propusemos analisar - O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior)
A referência dos índices e a elaboração de indicadores	- São manifestações que aparecem nos textos, o trabalho preparatório fará escolha desses índices - O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem - O indicador do índice correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros - Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros
A preparação do material	- Ocorre antes da análise propriamente dita - É a "edição" do material (dos textos) - pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência - Recebe tratamento tecnológico, textos preparados e codificados

Fonte: Moura (2021, p. 115), a partir Bardin (2011[1977], p. 124-131) (adaptado).

Para seleção do *corpus* desta pesquisa, adotamos um recorte temporal incluindo os semestres letivos 2024/02 e 2025/01 do curso de Letras-Língua Portuguesa da UFT, Câmpus de Porto Nacional. Definimos, conforme mencionamos, esses dois semestres letivos, pois eram os mais atuais que poderíamos incluir de acordo com o tempo disponível para a realização dessa pesquisa. Esse *corpus* foi composto, conforme detalhado no Quadro 16, por relatórios, relatos de experiência docente, relatos de projeto de letramento e memoriais de formação, que são atividades avaliativas finais demandadas, respectivamente, nos Componentes curriculares de Estágio Supervisionado II, III e IV do curso de Letras.

Não incluímos nesta análise o Estágio I, pois nesse componente curricular não ocorrem regências, apenas observações da prática docente e da dinâmica de funcionamento da unidade escolar. E, como o nosso objetivo estava voltado para as experiências dos licenciandos com a prática de análise linguística mobilizada por eles no campo de estágio, a referida disciplina não se enquadrou nessa finalidade.

Quadro 16 – Detalhamento do *corpus* da pesquisa

Semestre Letivo	Componente Curricular	Produção avaliativa final	Total de produções da turma	Total de produções coletadas	Total de produções analisadas
2024/02	Estágio Supervisionado II	Relatório de Estágio Supervisionado - RES	02	02	02
	Estágio Supervisionado III	Relato de Experiência Docente - RED	15	10	02
	Estágio Supervisionado IV	Memorial de Formação - MF	11	07	02
2025/01	Estágio Supervisionado II	Relatório de Estágio Supervisionado - RES	04	04	02
	Estágio Supervisionado III	Relato de Projeto de Letramento - RPL	05	04	02
	Estágio Supervisionado IV	Memorial de Formação - MF	18	13	02
Total de produções elaboradas: 55 (cinquenta e cinco) Total de produções coletadas: 40 (quarenta) Total de produções selecionadas para análise: 12 (doze)					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 16 foi organizado em seis colunas, que correspondem, respectivamente, ao semestre letivo em que o componente de Estágio Supervisionado foi ministrado; o componente curricular de Estágio Supervisionado; o gênero acadêmico solicitado como atividade final referente a cada estágio; o quantitativo de textos produzidos por cada turma de Estágio Supervisionado; o quantitativo de textos coletados para uma pré-análise; e o quantitativo de textos selecionados para uma análise detalhada centrada nos objetivos da pesquisa.

Das 55 (cinquenta e cinco) produções, sendo 29 (vinte e nove) memoriais, constando

um memorial de autoria indígena, e 26 (vinte e seis) relatórios, contendo um relatório produzido por acadêmico indígena, coletamos 20 (vinte) memoriais e 20 (vinte) relatos/relatórios. Conforme expresso na última coluna do Quadro 16, dentre os 40 (quarenta) textos coletados, selecionamos, para análise aprofundada, duas produções de cada componente curricular, totalizando 12 (doze) textos.

Para a *seleção das duas produções*, por componente curricular e semestre letivo, empregamos o seguinte critério: uma produção que contemplou uma descrição detalhada das atividades desenvolvidas durante o estágio, evidenciando a realização da PALD; a outra, por sua vez, que não atendeu a esses aspectos, demonstrou dificuldades para realizar essa prática ou não descreveu como tais atividades foram executadas.

A coleta dos dados ocorreu logo após aprovação do projeto dessa pesquisa no Comitê de Ética da UFT. Primeiramente, assim como havíamos planejado, solicitamos, via *e-mail*, aos professores de Estágio Supervisionado a disponibilização das produções finais feitas pelos estudantes, bem como os planos de disciplinas dos Estágios Supervisionados. Em resposta a essa solicitação, foi sugerido que solicitássemos as produções finais desses componentes curriculares diretamente aos estudantes que os produziram, pois, assim, teriam ciência do objetivo dessa pesquisa e poderiam se manifestar favoráveis ou contrários ao uso desse material.

Em concordância com essa sugestão, a qual consideramos muito pertinente para garantir que cada participante tivesse pleno conhecimento do uso de sua produção em um estudo científico, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado assim que o projeto obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFT). Para viabilizar a entrega do termo, contatamos individualmente os licenciandos e encaminhamos o documento via *e-mail*, *WhatsApp* ou presencialmente nas dependências da universidade.

Desse modo, foram recolhidos todos os quarenta termos devidamente assinados. No que diz respeito à formalização, as assinaturas foram coletadas, em sua maioria, por meio da plataforma digital Gov.br; o recolhimento de assinaturas manuais restringiu-se aos casos em que os participantes não conseguiram acessar à referida plataforma governamental.

Como pode ser observado na coluna cinco (total de produções coletadas) do Quadro 16, não conseguimos coletar todas as produções, pois não obtivemos resposta de alguns acadêmicos, mesmo reforçando o pedido por *e-mail*. Assim como havíamos previsto, também houve caso em que o licenciando não se sentiu confortável em compartilhar o seu memorial formativo, já que havia relatos emotivos, informações pessoais a que o autor não permitia que outro sujeito, além do professor de estágio, tivesse acesso.

Na etapa de *pré-análise* dessas produções, buscamos: descrever a estrutura

composicional, conteúdo temático e estilo de cada gênero discursivo; e destacar os trechos em que os licenciandos descreveram as aulas ministradas por eles. Portanto, logo que finalizamos a coleta documental, os arquivos foram salvos eletronicamente em ordem alfabética em pastas correspondentes ao componente de estágio a que estavam vinculadas.

Na segunda etapa da análise, denominada *exploração do material*, conforme delineada por Bardin (2011[1977]) e sintetizada no Quadro 17 por Moura (2021), procedemos à codificação, à definição da unidade de registro e da unidade de contexto, à formulação das regras de enumeração e à categorização, preparando os documentos para a etapa conclusiva, dedicada ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação.

A *unidade de contexto*, entendida como as partes do material submetidas à análise, englobou todas as seções das produções analisadas com enfoque nos textos introdutórios e nas seções em que foram descritas as aulas ministradas. Como *regra de enumeração*, adotamos o critério de presença ou ausência, bem como a frequência em que termos ligados à análise linguística foram citados nesses documentos. Já os trechos selecionados, que explicitam a prática de análise linguística, foram tratados como *unidades de registro*, organizadas em categorias analíticas fundamentadas no dialogismo e na linguística textual.

Quadro 17 – Síntese do tratamento dos dados na análise de conteúdo

Codificação	- Os dados brutos são transformados de forma sistêmica e organizados em unidades, realizando descrições específicas das características do conteúdo - A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): • O recorte: escolha das unidades • A enumeração: escolha das regras de contagem • A classificação e a agregação: escolha das categorias
Unidade de registro	- É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial - Recortes sempre de ordem semântica, pode ser feito a partir do tema, frase e palavra: • Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema ou análise de categoria de palavras • O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, é uma regra de recorte, usado para estudar opiniões, motivações, valores, crenças etc. • A análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição; • Podem ser citados personagem, acontecimentos, o documento ou unidade de gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato)
	- A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem - A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a

Unidade de contexto	análise de contingência - A intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuado - As coocorrências aumentam com as dimensões da unidade de contexto; - A determinação das dimensões da unidade de contexto é presidida por dois critérios: o custo e a pertinência
Regras de enumeração	- É possível fazer diversos tipos de enumeração: • Presença ou ausência • Frequência — a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição • Frequência ponderada – a aparição de determinado elemento tem mais importância do que outro • Intensidade – a medida de intensidade é indispensável à análise dos valores e das atitudes • A direção — a ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (intensidade) ou qualitativo: a direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra • A ordem: a ordem de aparição das unidades de registro • A coocorrência: é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto. Existem duas possibilidades para tomarmos uma decisão sobre a unidade de contexto: escolhe-se uma segundo o número de unidades de registro: recortando o texto em três (ou quatro, cinco ou mais) unidades; decide-se o número de unidades de registro anteriores e/ou posteriores segundo uma unidade determinada
Categorização	- É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação - São rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos; - O critério pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e adjetivos); léxico (sentido das palavras), e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) - Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros; categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: • O inventário: isolar os elementos • A classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens - A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos - Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência; a objetividade e a fidelidade e a produtividade

Fonte: Moura (2021, p. 115), a partir Bardin (2011[1977], p. 133-150) (adaptado).

Como observado, as duas primeiras etapas que fazem parte da análise de conteúdo, a pré-análise e a exploração do material, atuam como fases de preparação do documento para a análise final que ocorre na última etapa denominada *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Para direcionar essa última fase, elaboramos o Quadro 18 com as categorias de análises definidas para responder todos os objetivos desta pesquisa.

Quadro 18 – Categorias de análise e *corpus* analisado

Categoria de análise	<i>Corpus</i> analisado	Objetivo de pesquisa relacionado
Concepção dialógica de linguagem e Prática de Análise Linguística Dialógica	Referencial teórico fundamentado na concepção dialógica de linguagem e na PALD	Teorizar a origem do conceito e a configuração da PALD.
Potencialidades e os limites para a PALD no DCT	Documento Curricular do Tocantins - DCT	Avaliar as potencialidades e os limites para a PALD no DCT.
Transposição didático-pedagógica da PALD	Plano de disciplina dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado	Investigar a transposição didático-pedagógica da PALD nos componentes de Estágio II, III e IV.
Práticas de Análise Linguística Dialógica: enunciado, responsividade, avaliação valorativa e elementos constitutivos do gênero discursivo Linguística Textual: intencionalidade e intertextualidade	Produções finais demandadas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado	Analisar a mobilização efetiva da PALD nas regências a partir das produções finais dos estagiários.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As categorias de análise relacionadas ao dialogismo e à linguística textual, apresentadas no Quadro 18, foram estabelecidas a partir dos critérios de efetivação da PALD indicados no Quadro 19. Este último foi construído com base nos estudos de Ritter e Ohuschi (2022), Polato (2017), Marcuschi (2008), Koch (2015) e Fenilli e Costa-Hübes (2023).

A transposição didática da PALD exige não apenas a compreensão dos elementos que constituem o texto-enunciado, como também o domínio de estratégias textuais para que a sua função discursiva seja alcançada junto ao leitor ou ouvinte. Por esse motivo, decidimos mobilizar a *intencionalidade* e a *intertextualidade*, em vez de manter apenas categorias de análise derivadas do dialogismo. Assim, além de possibilitar examinar se o gênero discursivo foi trabalhado pelos licenciandos como um enunciado concreto, esses dois critérios nos permitem ainda verificar se as escolhas linguísticas feitas pelo autor do gênero estudado foram analisadas, já que são definidas para gerar uma ação responsiva do interlocutor.

Quadro 19 – Critérios indicadores da efetivação da PALD

Critérios indicadores da efetivação da PALD	Características
Texto-enunciado como unidade de ensino	O texto-enunciado é trabalhado como unidade concreta de comunicação e interação, vinculado às situações reais de uso da

	linguagem e adotado como a principal unidade de ensino, integrando as práticas de leitura, oralidade e análise linguística/semiótica.
Elementos constitutivos do gênero discursivo	Os elementos constitutivos do gênero discursivo (tema, estrutura composicional e estilo) são explorados em articulação com suas condições de produção, circulação e função social.
Intertextualidade	São analisadas as relações entre o gênero estudado e outros textos/discursos, favorecendo a ampliação de sentidos e o desenvolvimento do posicionamento crítico do estudante.
Dimensão extraverbal/social	Analisa as condições de produção e circulação para compreender como o contexto histórico, social e ideológico determina as escolhas linguísticas, a significação do texto-enunciado.
Avaliação valorativa e intencionalidade: integração entre gramática e estilo	Para identificar o posicionamento valorativo e a intencionalidade do autor no texto-enunciado, a análise linguística é realizada integrando a gramática à estilística, com foco no valor expressivo e nos efeitos de sentido das escolhas linguísticas.
Atividades Linguísticas	Desenvolve atividades que possibilitam ao estudante aprender a utilizar a linguagem em situações reais de interação que envolvem leitura, escrita, fala e escuta, com o objetivo de produzir sentidos, estabelecer relações com os outros sujeitos e agir socialmente, e não apenas com o intuito de memorizar regras linguísticas.
Atividades Epilinguísticas	Conduz o estudante a refletir sobre o uso da língua, observando as mudanças de sentido e valor para só então sistematizar esse conhecimento.
Atividades Metalinguísticas	Sistematiza os conhecimentos linguísticos após uma reflexão sobre o uso da língua.
Responsividade: posicionamento ético e social	São promovidas situações de interação que possibilitam aos estudantes responder ativamente aos enunciados, expressando compreensões, questionamentos, concordâncias e posicionamentos. Essa prática desenvolve o posicionamento responsivo e crítico do educando, para que possa agir de forma ética por meio dos gêneros discursivos, utilizando argumentos fundamentados em fatos comprováveis para alcançar seus objetivos pessoais ou coletivos.
Socialização do texto-enunciado	A divulgação do texto-enunciado produzido pelo estudante não se limita ao espaço escolar: sua socialização busca alcançar um público real, respeitando as formas típicas de circulação do gênero na sociedade. Nos casos em que essa veiculação ampla for inviável, consideramos fundamental que o professor adote estratégias que garantam a compreensão de sua função social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sintetizando as informações presentes no Quadro 19, a PALD é contemplada quando o texto-enunciado é explorado a partir da sua dimensão social para, só então, avançar para a dimensão verbo-visual (Ritter; Ohuschi, 2022). Sendo assim, as categorias de análise selecionadas permitem analisarmos se essas duas dimensões foram contempladas nas regências de Estágio.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, realizamos as análises por semestre letivo, uma vez que o agrupamento de todas as produções em um único quadro tornaria a apresentação extensa, dificultando a visualização dos dados. Assim, será elaborado um quadro analítico para cada período letivo. Seleccionamos duas produções de cada estágio, que serão examinadas com base nas seguintes categorias: *a) dialogismo*: enunciado, responsividade, avaliação valorativa e elementos constitutivos do gênero; *b) linguística textual*: intencionalidade e intertextualidade.

A partir dessas categorias, buscamos responder os seguintes questionamentos: *a) enunciado*: os licenciandos conduziram atividades de análise linguística considerando o enunciado como unidade concreta de comunicação e interação, relacionado às situações reais de uso da linguagem? *b) responsividade*: os licenciandos promoveram situações de interação que possibilitaram aos estudantes responder ativamente aos enunciados, expressando compreensões, questionamentos, concordâncias, discordâncias e posicionamentos? *c) avaliação valorativa*: os licenciandos orientaram a análise linguística para a compreensão dos valores, sentidos e posicionamentos presentes nos discursos que constituem os enunciados? *d) elementos do gênero discursivo*: os licenciandos exploraram os elementos constitutivos do gênero discursivo (tema, composição e estilo) articulando-os às condições de produção, circulação e função social do gênero? *e) intencionalidade*: os licenciandos possibilitaram aos estudantes analisar as escolhas linguísticas e discursivas do autor/enunciador em relação às intenções de produção do gênero estudado? *f) intertextualidade*: os licenciandos promoveram relações entre o gênero estudado e outros textos/discursos, favorecendo a ampliação de sentidos e a construção de posicionamentos críticos pelos estudantes?

A análise terá como foco a PALD desenvolvida nas regências e registradas nas produções finais desses componentes, cuja seleção foi realizada conforme os critérios apresentados na subseção *Coleta e procedimentos de análise dos dados*. Antes de analisarmos o *corpus* desta pesquisa, apresentaremos, em cada subseção, uma descrição da estrutura composicional, conteúdo temático e estilo desses gêneros com o objetivo de situarmos os trechos recortados para análise.

Considerando que as produções selecionadas são extensas, variando entre sete e vinte páginas, destacamos recortes de subseções que nos permitiram responder aos questionamentos relacionados às categorias analíticas estabelecidas. Organizamos a análise desse *corpus* em duas etapas complementares, sustentadas por recortes textuais distintos. Na primeira etapa, seleccionamos trechos curtos, retirados de parágrafos das subseções e retomados como citação

direta durante o detalhamento dos elementos constitutivos desses gêneros acadêmicos, isto é, o *conteúdo temático*, a *estrutura composicional* e o *estilo*. Essa caracterização dos relatos, relatórios e memoriais contribui para a segunda etapa, na qual organizamos, em quadros, recortes textuais mais extensos em que os licenciandos descrevem como as aulas foram ministradas, permitindo-nos analisar as evidências da PALD. Sendo assim, os recortes que embasaram a análise dos elementos constitutivos das produções não são os mesmos selecionados para a análise das regências ministradas pelos licenciandos.

Antes de iniciarmos a análise do *corpus*, reiteramos que, por ser uma pesquisa documental sem observação participante no campo de estágio, as análises a seguir não objetivam avaliar a atuação presencial dos licenciandos em sala de aula. O nosso foco analítico volta-se para a materialidade discursiva dos relatórios, relatos e memoriais, tomando tanto o que foi registrado quanto o que foi omitido ou sintetizado como indícios da mobilização da PALD nesses gêneros acadêmicos.

6.1 PALD nos Relatórios de Estágio Supervisionado II – RES 2024/02

O relatório de estágio é um gênero discursivo acadêmico que “[...] pode se configurar em textos simples, com uma ou duas páginas, lembrando registros em notas de campo, ou em textos mais extensos, lembrando projetos de pesquisa, de intervenção ou, ainda, artigos acadêmicos” (Silva, 2013, p. 183). Essa produção exige do licenciando atenção ao contexto de elaboração e circulação do gênero, de modo a atender plenamente às suas finalidades específicas, que, de acordo com Gonçalves e Ferraz (2012, p. 112), são compostas pelos seguintes elementos:

(a) *Autor*: Pessoa física — aluno-mestre da licenciatura em Letras; (b) *Enunciador*: Pessoa social — aluno mestre concluinte da licenciatura em Letras/professor em formação inicial; (c) *Destinatário*: Pessoa física — formador responsável pela disciplina de estágio supervisionado; (d) *Interlocutor*: Pessoa social — formador responsável pelo estágio supervisionado; (e) *Objetivo do texto*: Relatar ações desenvolvidas durante o estágio de observação e de regência, na educação básica. Comprovar o cumprimento do regulamento de estágio para obtenção do título de licenciado em Letras; (f) *Circulação*: Esfera acadêmica; (g) *Conteúdo temático*: Exposição de aspectos teórico-metodológicos do estágio (Texto adaptado).

Nessa perspectiva, o relatório de estágio deve ser elaborado de modo a contemplar todos esses elementos, assegurando que o texto cumpra sua função documental, avaliativa e

formativa, caracterizando-se não apenas como um registro acadêmico, mas como um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

Ainda no que se refere à composição de um gênero, neste caso, acadêmico, Bakhtin (2016) afirma que são constituídos por três elementos: conteúdo temático (tema abordado e posicionamento valorativo), construção composicional (organização do texto) e estilo (linguagem empregada). Sendo assim, a seguir destacamos, de acordo com Bakhtin (2016), os três elementos constitutivos de dois relatórios do Estágio II - 2024/02, sendo o primeiro elaborado por *Pachamama* e *Kariri* e o segundo por *Tabajara* e *Takuá*.

No que diz respeito à *estrutura composicional*, identificamos as seguintes seções: 1) sumário; 2) introdução; 3) fundamentação teórica; 4) metodologia; 5) observação das aulas de LP; 6) regências das aulas - descrições reflexivas; 7) referências; e 8) anexos.

No *Relatório 01*, no que se refere ao *conteúdo temático*, observamos a reflexão valorativa das estudantes sobre a abordagem pedagógica de elementos gramaticais, com foco no desenvolvimento da autonomia linguística dos discentes. Essa intencionalidade é evidenciada quando elas afirmam que, nas regências, buscaram contemplar “[...] diferentes métodos de ensino, de forma a facilitar tanto o entendimento quanto a aplicação das regras gramaticais, sob uma concepção dialógica da linguagem” (RES 01, p. 5, seção: Metodologia).

No *Relatório 02*, as licenciandas realizam uma autorreflexão acerca das regências realizadas no 8º ano do Ensino Fundamental, com projetos de letramento que envolvem literatura de cordel, figuras de linguagem, produção textual e análise linguística. As autoras destacam “[...] a relevância de projetos de letramento, conforme discutido por Oliveira *et al.* (2014), que valorizam a leitura e a escrita como práticas sociais e não apenas como atividades mecânicas” (RES 02, p. 9, seção: Considerações finais).

Em relação ao *estilo*, em ambos os relatórios predomina uma linguagem acadêmica e formal em primeira pessoa do plural; contudo, principalmente na seção “Considerações finais” do RES 01, identificamos algumas passagens em primeira pessoa do singular, como em “ao longo do estágio, pude observar que as práticas pedagógicas adotadas [...]” (RES 01, p. 4, seção Introdução). Como não há justificativa para essa alternância de vozes, isto é, não se especifica a qual das estudantes o enunciado se refere, e considerando tratar-se de uma produção coletiva, entendemos que, provavelmente, se trata de um equívoco na padronização da escrita ou na identificação do enunciador.

No Quadro 20, apresentamos um recorte do Relatório de Estágio Supervisionado das licenciandas *Pachamama* e *Kariri*, que aponta como as aulas foram conduzidas. Embora as regências tenham ocorrido no 6º e no 7º ano do Ensino Fundamental, analisaremos apenas as

atividades desta última turma, tendo em vista a extensão das descrições das aulas ministradas nesses dois anos escolares.

Quadro 20 – Evidências da PALD no RES 01 – 2024/02

Relatório 01 – Licenciandas: Pachamama e Kariri
Regências no 7º ano No dia 21 de novembro de 2024, tivemos a oportunidade de realizar nossa primeira regência no 7º ano [...]. Essas aulas foram cuidadosamente planejadas para introduzir o tema da concordância nominal e verbal, utilizando o conto “A Onça e o Bode” como ponto de partida para contextualizar e exemplificar os conceitos. [...] Exploramos os conhecimentos prévios da turma por meio de perguntas orais e apresentamos o texto base. A leitura em voz alta, feita de forma interativa, buscou não só engajar os alunos, mas também despertar o interesse pela narrativa. Na etapa seguinte, direcionamos a análise para o texto, destacando frases específicas para introduzir os conceitos de concordância nominal e verbal. Explicamos de maneira clara e acessível a relação entre sujeito e verbo, além da concordância entre substantivos e seus determinantes. Exemplos como “O Bode foi ao mato procurar lugar para fazer uma casa” e “A Onça ficou radiante” ajudaram a ilustrar os conceitos de forma prática e próxima da realidade dos alunos. Durante as explicações, intercalamos perguntas reflexivas que incentivaram a participação e ajudaram os estudantes a construir o raciocínio sobre as alterações nas frases conforme as regras de concordância. Na terceira etapa, aprofundamos o conteúdo teórico, tirando dúvidas específicas e apresentando exemplos adicionais. [...] Encerramos a aula com uma atividade prática impressa, na qual os alunos puderam aplicar o que haviam aprendido. [...] Realizamos nossa terceira regência, dando continuidade ao tema da concordância nominal e verbal [...]. A aula foi estruturada em dois momentos principais, com atividades voltadas para a revisão dos conceitos e a aplicação prática por meio de uma produção textual criativa. Começamos a aula com uma revisão introdutória, retomando o conto “A Onça e o Bode” como referência. Selecionamos frases do texto para revisar as regras de concordância, incentivando os alunos a refletirem sobre exemplos como: “A Onça ficou radiante” e “As onças ficaram radiantes”. Perguntamos: “Por que a frase está no singular? O que muda quando passamos para o plural?” Esse momento foi marcado por um diálogo rico e participativo. Os alunos, motivados pelas questões, compartilharam suas reflexões e demonstraram interesse em entender as nuances da concordância. Na segunda etapa, propusemos uma produção textual com o tema “Um dia especial na escola”. O objetivo era permitir que os alunos aplicassem as regras de concordância de forma prática, enquanto exploravam sua criatividade. Durante a atividade, acompanhamos cada estudante de forma individual, oferecendo orientações, esclarecendo dúvidas e sugerindo ajustes pontuais para garantir a correção e a clareza das ideias. Após a escrita, alguns alunos se voluntariaram para ler seus textos em voz alta, proporcionando um momento de troca de experiências e socialização. Durante as leituras, destacamos aspectos positivos das produções, como a criatividade e o uso correto das concordâncias, além de sugerir pequenas melhorias relacionadas à coerência e clareza. [...] Realizamos nossa quarta regência com o objetivo de consolidar as regras de concordância nominal e verbal de maneira lúdica e interativa. Para tornar a aula mais dinâmica e cativante, planejamos uma revisão prática do conteúdo com a atividade principal: o “Bingo da Concordância”. [...] Iniciamos a aula com uma breve retomada dos conceitos de concordância nominal e verbal. Resgatamos exemplos e explicações trabalhados nas aulas anteriores, permitindo que os alunos relembassem as regras [...]. [...] Cada aluno recebeu uma cartela com palavras distribuídas nas colunas B, I, N, G e O. O jogo consistia em sortear frases contendo lacunas que exigiam o uso correto da concordância nominal ou verbal. Os alunos precisavam completar mentalmente as lacunas, verificar se a palavra correspondente estava em sua cartela e marcá-la, caso estivesse correta. [...] Para validar sua vitória, ele precisava justificar suas escolhas, explicando como aplicou as regras de concordância em cada palavra marcada. Esse momento foi especialmente rico, pois as justificativas eram analisadas coletivamente, promovendo reflexões, discussões e um aprendizado colaborativo. [...] Encerrando essa etapa com foco no estudo dos modos e tempos verbais. Para garantir uma abordagem clara e dinâmica, dividimos a aula em dois momentos: uma exposição interativa e uma atividade

de fixação. Nosso objetivo era aprofundar o entendimento dos alunos sobre o tema e possibilitar a aplicação prática dos conceitos. Iniciamos a primeira aula introduzindo o tema “Modos e Tempos Verbais” com o apoio de slides no datashow. Explicamos os três modos verbais – indicativo, subjuntivo e imperativo – e os tempos verbais – presente, passado e futuro –, trazendo exemplos próximos da realidade dos alunos, como: “Eu vou ao mercado amanhã.” (futuro do indicativo), “Se eu fosse ao mercado, compraria frutas.” (subjuntivo) e “Vá ao mercado agora!” (imperativo).

Após cada explicação, abrimos espaço para um debate em sala, estimulando os alunos a identificarem o tempo e o modo verbal das frases e refletirem sobre a intenção comunicativa de cada uma. [...] No segundo momento, distribuímos uma atividade impressa para a fixação do conteúdo. Os exercícios incluíam a identificação de modos e tempos verbais em frases, a reescrita de sentenças com mudanças nesses aspectos e a análise de pequenos textos, destacando os verbos utilizados. Durante a correção, incentivamos os alunos a justificarem suas respostas, promovendo reflexões tanto individuais quanto coletivas sobre o uso adequado dos tempos e modos verbais.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado das Licenciandas Pachamama e Kariri (2024/02, p. 13-16).

No *RES 01*, observamos que *Pachamama* e *Kariri* buscaram contemplar a PALD nas regências planejadas para o 7º ano, a partir do gênero conto, abordando concordância nominal e concordância verbal. Houve um esforço para romper com o “[...] tripé: conceituação, classificações e exercícios mecânicos [...]” (Batista-Santos; Santos, 2019, p. 45). Evidenciamos essa tentativa de rompimento no relatório pelo fato de as licenciandas não utilizarem frases escolarizadas com o objetivo exclusivo de aplicar conceitos e regras gramaticais. O relatório indica um empenho em articular o estudo de elementos gramaticais com atividades de leitura, oralidade e produção textual.

O gênero conto foi adotado como ponto de partida e as orações foram analisadas, segundo as licenciandas, a partir dele; portanto, observamos pelas descrições das aulas que essa abordagem se distanciou do que Mendonça (2007) denomina como “gramática contextualizada”. Isso porque, embora tenham predominado atividades metalinguísticas, as explicações e reflexões acerca das alterações nas orações do singular para o plural foram realizadas observando a mudança de sentido no conto. Os registros mencionam momentos reflexivos e participação da turma, mas não consta que o gênero tenha sido explorado por completo, articulando a dimensão extraverbal com a verbo-visual, conforme indicado por Ritter e Ohuschi (2022), a fim de viabilizar a produção de sentidos e a compreensão do funcionamento dos aspectos linguísticos, discursivos, sociais e ideológicos da linguagem.

Essa limitação sobressai na descrição do trabalho com a leitura oral e coletiva do conto “A Onça e o Bode”. As licenciandas valorizaram o conhecimento prévio dos educandos com atividades epilinguísticas envolvendo perguntas como “Por que a frase está no singular?”, para que refletissem sobre as alterações estruturais. No entanto, não há indícios no relatório de que o conto tenha sido trabalhado como unidade concreta de comunicação e interação. A oração assumiu a centralidade na descrição das regências pois, nos exemplos citados, observamos que

esses trechos foram retirados do conto e indicam, de forma não explícita, que a mudança de sentido foi analisada no texto; porém, não há uma continuidade de atividades que apontem para um estudo detalhado do conto.

As licenciandas afirmaram no relatório que a análise linguística foi direcionada para o conto, mas a descrição das aulas aponta que sua utilização foi centrada apenas na metalinguagem. As orações “O Bode foi ao mato procurar lugar para fazer uma casa”, “A Onça ficou radiante” e “As onças ficaram radiantes” foram registradas como retiradas do conto para explicar as relações de concordância entre sujeito e verbo ou entre substantivos e determinantes, porém a análise não inclui as condições de produção e circulação do conto.

Os estudos bakhtinianos (Bakhtin, 2011[1979]; 2016; 2019; Volóchinov, 2021[1929]) abrem a possibilidade de realizar a análise linguística com orações, desde que abordadas como um enunciado. Para alcançar essa dimensão enunciativa, tais construções devem levar os estudantes a refletir sobre a função dos recursos gramaticais na atribuição de sentidos e no desenvolvimento de um estilo próprio de escrita em situações concretas de uso. De acordo com a PALD, essa análise não deve se restringir a frases, pois é necessário refletir sobre a mudança de sentido no texto, além de analisar os demais elementos que determinaram a sua produção e circulação: “porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (Bakhtin, 2016, p. 39).

No que diz respeito à responsividade, as licenciandas demonstram preocupação em motivar a participação dos estudantes por meio de perguntas, justificativas de escolha de palavras para completar o “Bingo da Concordância” e socialização das produções textuais.

Entretanto, essa interação, de acordo com as descrições do relatório, esteve limitada à justificativa de respostas associadas à aplicação de regras gramaticais e ao domínio de conteúdos. Não identificamos registros de momentos em que os educandos pudessem se posicionar de forma crítica e ética a respeito dos discursos presentes no conto, restringindo-se a orações extraídas dele. Essa limitação distancia-se da responsividade ativa defendida por Bakhtin (2016, p. 25), segundo a qual, a partir da compreensão do discurso do outro, o sujeito “[...] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, *etc*”.

A análise de orações deve se estender para o texto para favorecer a compreensão de aspectos como as intenções discursivas do narrador, a apreciação valorativa das personagens e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas; estes, contudo, não foram descritos pelas licenciandas no estudo do conto. A intencionalidade discursiva ficou registrada em orações construídas a partir de exemplos do cotidiano dos discentes como: “Eu vou ao mercado

amanhã”, “Se eu fosse ao mercado, compraria frutas” e “Vá ao mercado agora! ”. No que se refere à articulação entre gramática e estilo (Bakhtin, 2019), o relatório não menciona a discussão com a turma sobre outras possibilidades de construção dessas orações para avaliar seus efeitos expressivos.

Destacamos que a descrição das propostas elaboradas pelas licenciandas com análise a nível de orações indicou incentivo à intencionalidade, já que o registro aponta que os discentes foram orientados a “identificarem o tempo e o modo verbal das frases e refletirem sobre a intenção comunicativa de cada uma”, evitando o foco exclusivo na classificação. O relato também indica contribuição com a intertextualidade ao registrar o acionamento do repertório cultural dos educandos com exemplos próximos da realidade deles, porém, estudos na área da LA (Ritter; Ohuschi, 2022, Fuza; Menegassi, 2022) destacam a importância de se estender a análise linguística para o texto-enunciado. Essa ampliação analítica busca enfatizar que a linguagem não é neutra, pois “toda palavra é ideológica, assim como cada uso da língua implica mudanças ideológicas” (Volóchinov, 2021[1929], p. 217).

Para Geraldi (2011 [1984]), até mesmo a escolha dos textos e metodologias de ensino já demonstra um posicionamento político. Nesse sentido, entendemos que uma prática pedagógica estruturalista e normativa tende a favorecer a centralização do poder atrelada ao domínio da gramática normativa, podendo silenciar os que não a dominam e reforçando a ideia de que falar corretamente é seguir “um modelo idealizado de língua” (Bagno, 2009, p. 159). Por esse motivo, é indispensável que a execução das aulas seja reavaliada pelo professor, já que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21), a fim de evitar a reprodução de estruturas de poder que contribuem para a desigualdade social.

Na PALD, essa postura reflexiva deve se aplicar também ao estudo dos elementos constitutivos do gênero. Embora o relatório indique que as regências tenham partido da leitura do conto, não se mencionou se houve análise de sua estrutura composicional, do conteúdo temático, do estilo e de sua função social. Do mesmo modo, na proposta de produção textual com o tema “Um dia especial na escola”, não há indicação no relatório de que tenha sido definido um gênero específico, suas características composicionais, seu interlocutor ou a intencionalidade discursiva do autor. As licenciandas registram apenas que o “objetivo era permitir que os alunos aplicassem as regras de concordância de forma prática”; não indicam, porém, se a escrita foi trabalhada como prática social de linguagem orientada por um gênero discursivo. Lopes-Rossi (2002) pontua que a atividade de produção textual proposta apenas para fins avaliativos não favorece o uso social da linguagem, sendo necessária a apropriação

dos elementos constitutivos do gênero para que seja produzido conforme as condições de produção e circulação para além da sala de aula (Ritter; Ohuschi, 2022).

As aulas descritas evidenciam uma aproximação com a PALD, sobretudo pela articulação entre o uso contextualizado dos recursos linguísticos, a reflexão sobre os sentidos produzidos e a participação dos estudantes. As licenciandas demonstraram empenho em propor atividades que envolvessem os discentes na compreensão do conteúdo estudado. Entretanto, percebemos uma centralidade nos elementos gramaticais, na estrutura das orações e na intenção comunicativa relacionada à concordância nominal e verbal.

Além disso, a ausência de uma proposta de produção e circulação vinculada ao gênero trabalhado limita a concretização de etapas que poderiam ampliar essa abordagem dialógica. Não identificamos, portanto, uma exploração da dimensão extraverbal dos textos utilizados, como o conto, por meio de discussões acerca do contexto histórico, social e ideológico que possibilitassem compreender as condições de produção e circulação do gênero estudado.

No RES 02, Quadro 21, *Tabajara e Takuá* relatam a execução de um projeto de letramento literário composto por quatro módulos, contemplando leitura, oralidade, análise linguística e escrita a partir do gênero cordel.

Quadro 21 – Evidências da PALD no RES 02 – 2024/02

Relatório 02 - Licenciandas: Tabajara e Takuá
3. Metodologia A metodologia utilizada para o planejamento de aulas se estruturou tendo como base uma abordagem de ensino contextualizada e interativa, tendo como ponto de partida o perfil dos alunos, que apresentaram diferentes níveis de familiaridade com os conteúdos que foram apresentados nas aulas de Língua Portuguesa. Então utilizamos uma proposta pedagógica que teve como objetivo estimular a participação dos alunos de forma ativa por meio de leituras, análise e produção de textos, para que os alunos pudessem ter uma aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, as atividades foram desenvolvidas e organizadas em quatro planejamentos de aulas, e cada aula teve um objetivo específico de acordo com as necessidades da turma e o processo de aprendizagem deles. O primeiro planejamento foi sobre a Literatura de Cordel, para que os alunos pudessem compreender melhor as características desse gênero textual e conseguissem produzir textos voltados à essa literatura. Para isso, formamos duplas e organizamos a aula em momentos de leitura coletiva, análise da estrutura do texto e a produção de forma orientada. A apresentação dos cordéis foi a etapa final desse processo de aprendizagem, o que resultou em uma troca de experiências entre os alunos e valorizou a criatividade deles. O segundo plano de aula teve como objetivo principal o estudo das figuras de linguagem, que teve como foco o desenvolvimento de habilidades dos alunos em identificar e conseguir analisar os efeitos de sentido que são proporcionados por esses recursos verbais, enfáticos, estruturais, rítmicos, visuais e temáticos da linguagem. Essa abordagem envolveu a explicação teórica sobre as figuras de linguagem mais comuns, seguidas de atividades práticas de identificação em diferentes textos. Para fortalecer esse aprendizado, os estudantes produziram textos nos quais aplicaram as figuras de linguagem estudadas, demonstrando muita criatividade e compreensão do conteúdo. No terceiro planejamento de aula, foram trabalhados os advérbios e locuções adverbiais, analisando sua função na construção do sentido de frases. A metodologia utilizada incluiu uma introdução ao tema, com explicações detalhadas sobre quais eram os diferentes tipos de advérbios e locuções adverbiais, além de realizar exercícios de fixação em um jogo didático para reforçar o aprendizado de maneira mais dinâmica. Os

alunos participaram ativamente e demonstraram interesse e uma evolução durante a aplicação desses exercícios linguísticos em produções textuais.

O quarto planejamento de aula foi sobre a pontuação expressiva, na qual buscamos desenvolver a percepção dos alunos com relação ao impacto dos sinais de pontuação e na construção do sentido dos textos. A sequência didática envolveu a apresentação de forma teórica do tema, que foi seguida de práticas de reescrita e produção de práticas de reescrita e produção de diálogos onde os alunos deveriam empregar os sinais de pontuação da forma considerada correta ortograficamente. A revisão coletiva das atividades proporcionou uma reflexão crítica sobre o uso adequado da pontuação, o que ajudou no desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado das Licenciandas Tabajara e Takuá (2024/02, p. 5-6).

As licenciandas *Tabajara* e *Takuá* afirmam que o planejamento das aulas foi fundamentado em uma “abordagem de ensino contextualizada e interativa, tendo como ponto de partida o perfil dos alunos”. Essa afirmação está em conformidade com a PALD, porém, notamos que a transposição didática relatada não foi totalmente implementada. A noção de “aprendizagem eficiente” registrada pelas licenciandas aponta para um distanciamento do dialogismo. Isso porque, nos registros de atividades práticas de leitura e produção de textos, há um enfoque na estrutura composicional do gênero, com uma breve abordagem do estilo em uma atividade de pontuação, mas sem contemplar o conteúdo temático.

No primeiro plano de aula, a abordagem descrita indica que o cordel não alcança a dimensão de enunciado concreto, pois se restringe à “análise da estrutura do texto” sem integrar conteúdo temático, estilo, posicionamento ideológico e condições de produção e circulação. Nos planos seguintes, o estudo de advérbios, figuras de linguagem e pontuação manteve-se desvinculado desse contexto e da função social do gênero. Ao focar na dimensão verbo-visual sem articulá-la à extraverbal, o relato das atividades apresenta características que se aproximam, segundo Zanini (1999), de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação centrando-se na reprodução de um modelo textual voltado à aplicação de recursos linguísticos, sem perspectiva de uma circulação social.

Nessa etapa inicial de leitura oral e coletiva, as licenciandas não registraram no relatório se mobilizaram textos teóricos durante o estudo do gênero cordel. No entanto, assim como aponta Cereja (2005), consideramos que a articulação de um gênero literário com textos teóricos contribui para a compreensão crítica do gênero, articulando elementos textuais, linguísticos e discursivos, especialmente quando se trata de uma obra situada historicamente. Esse contato com o gênero e a discussão sobre ele pode contribuir com a ação responsiva da turma desde que não se explore somente sua estrutura composicional, pois de acordo com Bakhtin (2016), quanto mais se conhece um gênero, maior é o domínio para utilizá-lo, uma vez que o simples acesso a um modelo para reprodução não atende a esse propósito.

O segundo plano de aula foi dividido em três momentos: explicação sobre as figuras de linguagem; atividades de identificação e análise desses recursos linguísticos; e produção de textos aplicando esses recursos expressivos. De acordo com a PALD, espera-se que se inicie com atividades epilinguísticas para uma reflexão sobre o uso desses recursos expressivos para só então partir para atividades metalinguísticas.

Quando as licenciandas afirmam que “os estudantes produziram textos nos quais aplicaram as figuras de linguagem estudadas, demonstrando muita criatividade e compreensão do conteúdo”, identificamos, nesse registro, um indício de uma perspectiva dialógica. A menção à criatividade permite reconhecer uma avaliação das licenciandas sobre as produções dos estudantes, embora o registro não detalhe quais escolhas linguísticas foram realizadas nem de que modo elas se relacionaram à intencionalidade pretendida. Segundo Ritter e Ohuschi (2022), o estudo do enunciado para atender a essa perspectiva dialógica deve favorecer a compreensão de que as escolhas linguísticas não são imparciais, já que refratam o posicionamento ideológico do enunciador.

No terceiro plano de aula, as licenciandas citam que “foram trabalhados os advérbios e locuções adverbiais, analisando sua função na construção do sentido de frases”, o que, conforme Silva, Andrade e Batista-Santos (2021), pode ser necessário em determinados contextos observados pelo professor, desde que não se limite a uma abordagem metalinguística. Porém, não identificamos evidências que confirmem se essas frases tinham relação com o gênero em foco, contribuindo para a integração do todo, assim como ocorre em uma sequência didática.

As licenciandas pontuam no relatório que “os alunos participaram ativamente e demonstraram interesse e uma evolução durante a aplicação desses exercícios linguísticos em produções textuais”. Porém, não citam exemplos em que os estudantes tenham sido incentivados a se posicionarem criticamente diante dos enunciados lidos, expressando concordâncias ou discordâncias. Além disso, não fica explícito se os exercícios contemplando esses recursos linguísticos foram realizados nas produções de autoria dos discentes ou de outros autores.

O último plano de aula foi destinado ao desenvolvimento da “percepção dos alunos com relação ao impacto dos sinais de pontuação e na construção do sentido dos textos” e o emprego dos “sinais de pontuação da forma considerada correta ortograficamente”. Essa proposta registrada revela um equilíbrio, pois há uma perspectiva normativa (uso ortograficamente correto da pontuação) que se soma à dialógica (reflexão sobre os sentidos marcados pelo uso da pontuação). Essa articulação é defendida pela PALD (Fenilli; Costa-Hübes, 2023), pois essa

abordagem não elimina o ensino gramatical, mas propõe que seja abordado de forma articulada com a dimensão social do gênero.

No entanto, diante da ausência de detalhamento de como a pontuação foi trabalhada, não é possível identificar se a abordagem foi enfatizada como prescrição gramatical ou como um recurso estilístico e intencional de expressividade dos estudantes na escrita do cordel. Nesse sentido, ressaltamos a importância da articulação entre gramática e estilo, pois aquela, para Franchi (1987, p. 43) “[...] é um sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas que permite não somente ajustar as expressões aos propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar cada texto, com a marca de um estilo [...]”.

Outro ponto a se destacar diz respeito à prática da intertextualidade, pois a descrição das aulas cita o cordel como gênero principal e o uso de outros textos sem especificar a quais gêneros pertencem. Contudo, não foi explicitado se houve articulação entre esses textos objetivando o desenvolvimento do posicionamento crítico dos estudantes no uso ético e social da linguagem.

Na etapa final relatada, as licenciandas mencionaram que foi realizada a apresentação dos cordéis, o que, segundo elas, “resultou em uma troca de experiências entre os alunos e valorizou a criatividade deles”. Desse modo, de acordo com as descrições registradas, a responsividade ativa foi viabilizada no momento de socialização do gênero com a turma. A articulação entre o estudo das características do cordel, a reflexão sobre os recursos linguísticos, a produção textual e a apresentação dos textos aos colegas evidenciam uma prática de análise linguística orientada pelo uso da linguagem em situação de interação. Embora a circulação tenha permanecido restrita ao espaço escolar, o que tensiona a proposta dialógica das práticas de linguagem, as atividades realizadas revelam uma aproximação com a PALD.

Tanto no *RES 01* quanto no *RES 02*, as licenciandas demonstraram empenho em evitar que o ensino de LP ocorresse de forma descontextualizada e limitada à metalinguagem. Contudo, notamos, de acordo com esses relatórios, que o enfoque das atividades se concentrou na dimensão verbo-visual, sem explorar a dimensão extraverbal dos textos-enunciados e sem uma socialização que não ficasse restrita à sala de aula. Entendemos que, quando não se analisam essas duas dimensões de forma articulada, o estudante pode ter dificuldade de compreender que o conto e o cordel, gêneros trabalhados pelas licenciandas, são formas tanto de apreciação cultural como também mecanismos de denúncia social para tornar públicas as injustiças, as desigualdades *etc.*

6.2 PALD nos Relatórios de Estágio Supervisionado II – RES 2025/01

A *estrutura composicional* dos dois relatórios de Estágio Supervisionado II (2025/01) é semelhante e segue a mesma perspectiva do semestre letivo 2024/02. O Relatório 01 é composto por: 1) agradecimentos; 2) introdução; 3) desenvolvimento do Estágio Supervisionado; 4) considerações finais; 5) referências bibliográficas; 6) anexo; e 7) apêndice. Já o Relatório 02 contém as seguintes seções: 1) introdução; 2) fundamentação teórica; 3) apresentação e observação do espaço escolar; 4) observação da prática de ensino; 5) análise do conteúdo/preparação da oficina; 6) conclusão; e 7) referências. Há poucas variações entre as estruturas; tanto no semestre 2024/02 quanto em 2025/01, os relatórios focalizam o objetivo da escrita desse gênero acadêmico, o referencial teórico utilizado no planejamento das aulas, a metodologia aplicada, a descrição e a reflexão sobre as experiências de observação e regência.

O *tema* central desses relatórios se baseia na descrição reflexiva e crítica das observações e regências, realizadas por meio de duas oficinas ministradas a partir de sequências didáticas em duas escolas, uma urbana e outra rural multisseriada, que contribuíram para a reflexão sobre a formação docente e o campo de atuação. No RES 01, foram desenvolvidas duas oficinas: uma destinada aos professores da escola, abordando a temática *bullying*, e outra voltada à criação de histórias em quadrinhos (HQs). No RES 02, a primeira oficina também tratou do *bullying*, porém com estudantes do 6º e do 8º ano, enquanto a segunda foi dedicada ao gênero poema. Nesta subseção, analisamos apenas a segunda oficina de cada relatório, por serem aquelas com elementos mais relacionados às categorias de análise selecionadas.

No *RES 01*, Potiguara e Graúna defendem uma abordagem dialógica da linguagem, na qual, a partir da análise linguística, os professores atentem para “[...] a necessidade de trabalhar com os estudantes não apenas a gramática normativa, mas também com a linguagem em seus usos sociais e discursivos variados” para atender as exigências curriculares (RES 01, p. 6, seção: Desenvolvimento do Estágio Supervisionado). Nessa concepção, ao refletirem sobre as regências, as licenciandas enfatizam que se trata de uma etapa formativa que permite uma avaliação da trajetória acadêmica, do processo de tornar-se professor, considerando cada experiência teórica e prática na universidade e no campo de estágio.

No *RES 02*, Dorrico, Minápoty e Tucuju advogam um ensino de LP em que “os professores desenvolvam estratégias que favoreçam o contato dos alunos com textos variados, promovendo a reflexão sobre usos da linguagem e sua função comunicativa” (RES 02, p. 3-4, seção: Fundamentação teórica). As autoras compreendem a linguagem como uma ação social

que, ao ser trabalhada nessa perspectiva nas regências, contribui para a formação de docentes atentos às especificidades formativas de cada estudante.

O *estilo* de escrita desses relatórios apresenta características semelhantes às produções do Estágio II (2024/02), com linguagem acadêmica e formal, porém, marcada pela alternância entre a primeira pessoa do plural (predominante) e a do singular, sem explicitar a qual licencianda se refere o posicionamento enunciado. Entendemos que o uso dessas duas vozes no texto, articulado à retomada de estudos teóricos para fundamentar avaliações valorativas e o planejamento das aulas, decorre do mesmo motivo apontado na subseção anterior, qual seja: equívoco na padronização da escrita ou na identificação do enunciador.

No Quadro 22, destacamos para análise um recorte extraído do RES 01 – 2025/01, cujas descrições das atividades foram mais sucintas do que as apresentadas nos relatórios do Estágio II de 2024/02.

Quadro 22 – Evidências da PALD no RES 01 – 2025/01

Relatório 01 - Licenciandas: Potiguara e Graúna
Oficina de História em Quadrinhos (HQS) com o 7º ano Durante o período de observação, foi possível notar o esforço da equipe escolar em oferecer um ensino de qualidade, mesmo diante de alguns desafios estruturais comuns às escolas da zona rural, como o acesso limitado à internet e a distância das sedes urbanas. As turmas eram compostas por poucos alunos, o que favoreceu o acompanhamento individualizado e a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo. A estrutura da escola era bem cuidada, e os alunos demonstraram respeito, curiosidade e interesse pelas aulas, o que contribuiu para o bom andamento das atividades. A regência foi realizada com a turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com foco no trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQS). A proposta partiu do entendimento de que as HQs são textos multimodais que integram linguagem verbal e não verbal, despertam o interesse dos alunos e desenvolvem competências como interpretação, criatividade, narrativa e produção textual. A atividade se baseou nos campos de atuação artístico-literário e jornalístico-midiático da BNCC e contemplou habilidades específicas, como a EF15LP14 e a EF67LP30, voltadas para a compreensão e produção de histórias em quadrinhos. A proposta foi organizada em três momentos distintos. No primeiro, promoveu-se uma roda de conversa para explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, seguida da leitura coletiva de HQs clássicas, como tirinhas da Turma da Mônica, Mafalda, Calvin e Haroldo. Foi realizada uma atividade de interpretação textual e visual com perguntas simples, permitindo verificar a compreensão dos elementos gráficos e narrativos das histórias. No segundo momento, as atividades assumiram um caráter mais dinâmico e lúdico. Foram realizados jogos com onomatopeias, nos quais os alunos precisavam associar sons a situações cotidianas, além de exercícios de criação de balões de fala para imagens previamente escolhidas. A atividade chamada “Batalha dos Personagens” foi um dos destaques da regência: os estudantes criaram figuras autorais com nome, visual, poderes e falas, apresentando-as em uma espécie de desfile criativo. Essa dinâmica estimulou fortemente a imaginação, a oralidade e a interação entre os participantes. O terceiro momento foi destinado à produção das HQs autorais. Em duplas ou trios, os alunos planejaram seus roteiros, definiram personagens, enredo, espaço e tempo, e criaram as histórias utilizando folhas A4 e materiais variados, como lápis, canetas, gibis e cartolinas. Ao final, os trabalhos foram compartilhados em roda, promovendo um momento de valorização coletiva. A apresentação das produções revelou o quanto os alunos se sentiram motivados, engajados e reconhecidos.

Como forma de avaliação, foram considerados critérios como participação nas atividades, compreensão dos elementos estruturais das HQs, coerência narrativa e criatividade. Pequenos mimos foram oferecidos aos alunos em reconhecimento ao esforço e dedicação, promovendo ainda mais entusiasmo.

Diferentemente do que se poderia esperar em um primeiro momento de regência, não houve dificuldades significativas durante a condução das atividades.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado das Licenciandas Potiguara e Graúna (2025/01, p. 10-11).

No *RES 01*, o trabalho com HQs relatado pelas licenciandas *Potiguara* e *Graúna*, organizado em três etapas, contemplou duas habilidades da BNCC (Brasil, 2017) do campo artístico-literário, centradas no desenvolvimento da compreensão e produção do gênero.

Na primeira etapa, observamos no relatório o registro de uma roda de conversa para levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero HQ. Contudo, notamos uma lacuna descritiva, pois não constam as perguntas reflexivas nem a temática abordada, restringindo o momento ao estudo da estrutura do gênero. Embora essa abordagem favoreça a intertextualidade com histórias já lidas pelos estudantes, não identificamos se houve debate sobre um tema social concreto que incentivasse o posicionamento crítico da turma. Essa condução descrita distancia-se do que defendem Martins, Freitas e Feldkercher (2009), pois segundo esses autores o trabalho com um gênero deve contemplar a discussão de uma temática social, permitindo ao professor observar a valoração dos alunos e orientá-los a perceber a construção do tema no texto-enunciado.

Entendemos que o levantamento prévio é uma estratégia de leitura importante para relacionar o gênero às experiências dos estudantes com uma abordagem que considerasse o suporte e as características do texto-enunciado (BNCC, 2017). Na proposta relatada, porém, verificamos que essa articulação não consta como concretizada, pois esse mapeamento restringiu-se à identificação da estrutura composicional das HQs, sem registrar seu contexto de produção e circulação. Na sequência, constatamos o registro da realização da leitura de tirinhas; no entanto, verificamos que essa etapa descrita no relatório também não contemplou de forma sistemática a função social do gênero, limitando-se à verificação de aspectos visuais e narrativos e a perguntas de interpretação, as quais não foram explicitadas.

De acordo com a BNCC (2017) e com os pressupostos da PALD (Ritter; Ohuschi, 2022; Fuza; Menegassi, 2022), o gênero deve ser apresentado em seu suporte físico de circulação, permitindo que os estudantes compreendam a materialidade, a configuração e as diferenças entre HQs e tirinhas. Identificamos que essa apresentação foi descrita no relatório, visto que, na imagem nomeada “Apêndice F - Momento de oficina sobre histórias em quadrinhos com os estudantes do 7º ano”, os discentes estão lendo HQs em seu suporte físico original.

Nesse registro fotográfico, presente no relatório (mas não anexado a esta dissertação por não termos autorização para uso de imagem), observamos um grupo de sete estudantes dispostos em círculo em um laboratório de informática, realizando a leitura silenciosa de HQs físicas sob a orientação de uma das licenciandas. Entendemos que essa disposição em círculo favorece a escuta e a interação, além de estimular o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e da coconstrução do conhecimento. Isso ocorre especialmente quando, após a leitura individual, a turma é conduzida a realizar uma discussão do que foi lido considerando a dimensão extraverbal e verbo-visual do gênero.

O DCT (Tocantins, 2019) orienta o trabalho com gêneros impressos e digitais; contudo, na análise do relatório, constatamos a ausência de propostas de produção e socialização das HQs em plataformas digitais, as quais ampliariam a visibilidade e o acesso a esse gênero por um público mais amplo e diversificado de forma mais rápida.

Ressaltamos que a não explicitação, no relatório, das perguntas de interpretação dos elementos gráficos e narrativos pós-leitura não nos permitiu verificar se a HQ foi abordada como enunciado concreto, considerando seu contexto histórico-social, intencionalidade discursiva e campo de circulação. A análise desses critérios demanda estratégia de leitura que mostre que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas expressam valores e motivam a responsividade dos interlocutores (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021[1929]; Ritter; Ohuschi, 2022). As atividades com perguntas de leitura permitem formular hipóteses sobre o conteúdo do gênero para que, mediante leituras silenciosa e compartilhada, sejam confirmadas, explorando a dimensão social e avançando para a verbo-visual (Ritter; Ohuschi, 2022).

No segundo momento, constatamos o registro de três atividades: jogos com onomatopeias, criação de balões de fala e desfile de personagens. Não encontramos evidências de que essas propostas tenham sido ampliadas para viabilizar reflexões epilinguísticas e metalinguísticas associadas ao estilo. Especificamente no desfile, observamos a ausência de orientações para destacar o posicionamento valorativo das personagens por meio de entonações expressivas. Na mediação docente, é importante que o estudante seja orientado a organizar seu discurso de forma ética e intencional, seja para o entretenimento ou para manifestação crítica contra injustiças sociais.

No terceiro momento, identificamos que a socialização das HQs produzidas manualmente limitou-se às licenciandas e aos colegas de turma. Contudo, quando essa divulgação não se limita a esse espaço “[...] contribui muito para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo” (Lopes-Rossi, 2006, p. 80). Notamos que as licenciandas não mencionaram se a dimensão

valorativa foi planejada de forma sistemática. Diante dessa lacuna descritiva, concluímos não haver dados que comprovem orientação intencional para a avaliação valorativa consciente dos educandos ao mobilizarem recursos linguísticos.

Além disso, verificamos que os critérios avaliativos citados por Potiguara e Graúna abarcaram apenas estrutura, coerência e criatividade, sem registros de incentivo ao uso crítico do gênero no contexto escolar ou social. Desse modo, embora as atividades tenham possibilitado o contato com as HQs, a leitura em seu suporte físico, a produção e a socialização das produções, o trabalho descrito permaneceu centrado na estrutura composicional e nos aspectos formais do gênero. Não identificamos atividades relacionadas à dimensão extraverbal, valorativa e social do gênero com possibilidades mais amplas de circulação, aspectos que limitam uma prática de análise linguística orientada pela perspectiva dialógica.

No RES 02, Quadro 23, as licenciandas *Dorrico*, *Minápoty* e *Tucuju* conduziram uma oficina organizada em quatro módulos, tomando como base o gênero poema.

Quadro 23 – Evidências da PALD no RES 02 – 2025/01

Relatório 02 – Licenciandas: Dorrico, Minápoty e Tucuju
5 Análise do conteúdo/Preparação da oficina [...] Nessa oficina abordou o conteúdo sobre poema com intuito de que os alunos introduzem quais são os tipos de poemas. Onde foi explicado quais são as estruturas de um poema e também foi selecionado nas explicações objetivo de introduzir os principais conceitos estruturas do poema. Com o objetivo que os alunos entendessem o que é verso, estrofe, versos brancos, versos regulares, e rima e durante a aula teve muito diálogo e muito entretenimento dos alunos diante do conteúdo e a turma teve um bom desempenho. Depois de todas as explicações feitas foram propostos uma atividade para que os alunos criassem um poema diante da explicação feita na sala de aula e os alunos tiveram um bom desempenho diante da atividade. [...] Os alunos produzem seus próprios poemas, etapa final da oficina. Antes dessa atividade, foi realizada uma dinâmica utilizando a música “Aquarela”, de Vinícius de Moraes, que serviu como estímulo para explicar o conceito de poema, suas características e sua importância. “[...] recebendo orientação das estagiárias que acompanham individualmente a produção dos alunos, esclarecendo dúvidas e auxiliando, fortalecendo a prática da leitura, escrita e expressão criativa. Apresentação dos poemas produzidos pelos alunos, incentivando a expressão oral e a valorização da criatividade de cada um. Ao final, alguns alunos apresentaram seus poemas para os colegas.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado das Licenciandas Dorrico, Minápoty e Tucuju (2025/01, p. 9-10).

Como registrado no quadro, o plano de aula de *Dorrico*, *Minápoty* e *Tucuju* envolveu explicação do conteúdo, dinâmica com a música “Aquarela”, produção e socialização de poemas. O gênero foi introduzido por meio de aula expositiva e dialogada, de modo que os discentes pudessem atuar como “[...] participantes ativos da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 62), compartilhando conhecimentos e sanando dúvidas. Ao registrarem essa interação, as licenciandas apontam que motivaram a responsividade da turma, embora restrita aos aspectos estruturais do poema. Apesar de o relatório não apresentar atividades de leitura voltadas à

intencionalidade do autor e às valorações das escolhas linguísticas, notamos que a prática relatada se distanciou do ensino tradicional, que trata o educando como consumidor de conteúdo (Freire, 1987) e reproduzidor de ideias alheias (Bakhtin, 2016).

Essa explanação conceitual e estrutural, segundo a descrição no relatório, buscou possibilitar que os estudantes compreendessem os conceitos de verso, estrofe, versos brancos, versos regulares e rima por meio de uma explicação metalinguística. O documento, porém, não apresenta o registro de reflexões epilinguísticas ou da articulação desses elementos aos aspectos temáticos e estilísticos do gênero. A ausência de atividades envolvendo a dimensão extraverbal, isto é, das condições de produção e de circulação, compromete a apreensão dos elementos constitutivos do poema e de sua função social. Além disso, não consta no registro a disponibilização de poemas para que os estudantes lessem e analisassem a materialidade e os recursos linguísticos e discursivos.

Entendemos, assim como Geraldi (1997), que a leitura do gênero não deve ser feita para responder a perguntas que apenas comprovem a leitura do texto. Ela deve, ao contrário, motivar uma prática não vista como obrigação, mas como formação de um leitor crítico, ou seja, de um sujeito que não adote uma atitude passiva diante do que lê e ouve, mas consiga se posicionar com argumentos teóricos e fatos, seja por meio de gêneros escritos, visuais ou orais.

Na segunda atividade, a descrição da dinâmica com a música “Aquarela” estabeleceu uma relação dialógica (Bakhtin, 2016), ou de intertextualidade na perspectiva da LT (Marcuschi, 2008; Koch, 2015), com o gênero poema. Reconhecemos que abordar esse critério no estudo do gênero favorece sua interpretação e produção, pois o estudante passa a compreender que “[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 62).

Na terceira atividade, focada na produção e socialização oral do poema, verificamos no relatório que a escrita consta como direcionada apenas ao modelo composicional do gênero estudado. Não há registro de orientações acerca do posicionamento ético e crítico, de modo a tomarem a escrita do poema não apenas como apreciação cultural, mas também como forma de intervenção social e valorização das vozes de grupos historicamente marginalizados.

As licenciandas não especificaram quais elementos linguísticos e discursivos foram priorizados no estudo das características do gênero para marcar a intencionalidade e a valoração do tema, de modo a gerar a responsividade do interlocutor. Durante a escrita do poema houve acompanhamento individualizado, processo que, segundo Lopes-Rossi (2002), permite ao professor identificar dificuldades linguísticas da turma e intervir para que a produção textual atenda à sua finalidade.

A socialização dos poemas é apresentada como uma oportunidade para maior expressividade linguística relacionando gramática e estilo, momento em que o professor deve “ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (Bakhtin, 2019, p. 43). Essa abordagem da gramática associada ao estilo permite aos estudantes destacar a valoração temática para provocar uma responsividade ativa dos interlocutores. Contudo, as licenciandas não mencionam se essa responsividade ocorreu entre a turma mediante debates sobre os poemas produzidos e apresentados pelos estudantes, etapa que favorece a troca de experiências e a avaliação da recepção do gênero pelos colegas.

Nos *RES 01* e *RES 02*, notamos que as licenciandas buscaram fundamentar as regências de acordo com uma perspectiva dialógica, especialmente ao promoverem a interação, a produção e a socialização dos poemas. Contudo, a centralidade atribuída aos aspectos estruturais e verbo-visuais do gênero, além da ausência de reflexões epilinguísticas mais sistemáticas e da articulação do poema às suas condições de produção e circulação, restringiu o trabalho com a linguagem em sua dimensão dialógica mais ampla. Desse modo, as práticas relatadas evidenciam aproximação com a PALD, mas também revelam limites para sua concretização mais aprofundada no desenvolvimento das atividades.

6.3 PALD nos Relatos de Experiência Docente – RED 2024/02

Nesta subseção, primeiramente, apresentaremos os elementos constitutivos dos Relatos de Experiência Docente (RED), produzidos individualmente no componente curricular de Estágio Supervisionado III, semestre letivo 2024/02, e, em seguida, passaremos à análise dessas produções.

A *estrutura composicional* dos Relatos de Experiência Docente aproxima-se da dos Relatórios de Estágio Supervisionado, evidenciando tratar-se, sobretudo, de uma mudança de nomenclatura que enfatiza o registro crítico das experiências de observação e regência nos estágios. O RED 01, elaborado pela licencianda Kaingáng, foi organizado em: 1) resumo; 2) introdução; 3) relatório descritivo-reflexivo; 4) reflexões sobre a experiência; e 5) referências. Já o RED 02, produzido pela licencianda Kambeba, apresenta as seguintes seções: 1) sumário; 2) introdução; 3) fundamentação teórica; 4) estrutura e funcionamento da escola; 5) observação crítica das aulas de LP; e 6) considerações finais.

Na primeira produção, as seções são dispostas de forma linear e integrada, enquanto, na segunda, predomina um modelo mais tradicional e segmentado, porém ambas contemplam o objetivo proposto por esse gênero acadêmico, que é descrever e refletir sobre as regências ministradas.

Quanto ao *conteúdo temático*, os relatos trazem uma descrição reflexiva das regências no Ensino Médio, planejadas sob uma concepção dialógica de linguagem em consonância com documentos normativos e teóricos. No relato de *Kaingáng*, a ênfase recai na articulação entre o ensino de língua portuguesa e a formação cidadã, pois para ela “as atividades desenvolvidas centraram-se em um projeto de letramento crítico, integrando literatura, artes visuais e produção textual para abordar temas sociais e promover a cidadania” (RED 01, p. 01, seção: Resumo). Já no relato de *Kambebe*, o foco concentra-se no desenvolvimento docente por meio da integração entre teoria e prática no estágio, visto que, segundo a licencianda, essa etapa objetiva “proporcionar experiência prática no ambiente escolar, desenvolver habilidades docentes e integrar teoria e prática, promovendo uma formação crítica sobre os desafios e demandas da profissão” (RED 02, p. 03, seção: Introdução).

Quanto ao *estilo*, os relatos foram redigidos com linguagem formal de caráter científico, empregando tanto a primeira pessoa do plural quanto a do singular; assim como ocorreu nos relatórios de estágio analisados nas subseções anteriores, essa alternância de vozes não foi justificada. No *RED 01*, predomina o uso da primeira pessoa do plural, enquanto no *RED 02* prevalece a primeira pessoa do singular.

No *RED 01*, Quadro 24, o projeto de letramento crítico, composto por uma Sequência Didática com três módulos, elaborado por *Kaingáng*, foi desenvolvido com uma turma do 2º ano e outra do 3º ano do Ensino Médio de uma escola urbana. Essa metodologia de ensino integrou leitura, oralidade, análise linguística e escrita a partir de uma abordagem intertextual entre literatura (poema) e artes visuais (imagem e pintura).

Quadro 24 – Evidências da PALD no RED 01 – 2024/02

Relato 01 – Licencianda: Kaingáng
3. Relatório descritivo reflexivo [...] A primeira aula teve como foco sensibilizar os alunos para questões sociais e direitos humanos, utilizando imagens da obra <i>Exodus</i>, de Sebastião Salgado, e a obra <i>Retirantes</i>, de Cândido Portinari. Após a exibição das fotografias e pintura, realizamos uma dinâmica em que os estudantes expressaram, por meio de palavras ou sentimentos, suas impressões sobre as imagens. Essas respostas foram organizadas no quadro em categorias como “emoções” e “problemas sociais”.

Durante essa atividade, trabalhamos habilidades de interpretação e análise visual, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre as imagens e a perceberem as conexões entre a arte e as questões sociais.

[...] Na segunda aula, trabalhamos o poema *O Bicho*, de Manuel Bandeira, que aborda a desigualdade social de forma impactante. Após uma leitura coletiva, guiamos a análise textual em estrofes, discutindo elementos como a descrição da miséria urbana e a surpresa do desfecho ao revelar que o “bicho” era, na verdade, um homem.

[...] Ao examinar detalhadamente a linguagem utilizada pelo autor, os alunos foram incentivados a refletir sobre as escolhas linguísticas e estilísticas feitas por ele, bem como sobre o impacto dessas escolhas na transmissão de ideias e na construção de sentidos.

Os alunos ainda foram incentivados a desenvolver a habilidade de leitura crítica, ao observarem a construção do poema e a forma como o autor usa a linguagem para transmitir uma mensagem impactante sobre as condições sociais. A divisão do poema em estrofes possibilitou, ainda, a identificação de detalhes importantes, como as imagens sensoriais que descrevem a pobreza e a desumanização, permitindo aos estudantes praticarem habilidades de análise literária, como identificação de metáforas e simbolismos.

[...] Durante as aulas, os alunos foram motivados a construir sentidos a partir das imagens de Sebastião Salgado e do poema “O Bicho”, conectando-os a contextos socioculturais e aos próprios repertórios individuais, demonstrando o caráter inferencial e interativo do processo de leitura [...].

[...] Os estudantes foram divididos em pequenos grupos para debater questões como os direitos básicos violados no poema e possíveis soluções para a fome e a pobreza. Ao final, as ideias foram apresentadas e conectadas às fotografias de Sebastião Salgado e a pintura de Cândido Portinari discutidas na aula anterior, criando um diálogo entre literatura e artes visuais.

[...] A conexão entre as fotografias de Sebastião Salgado, o poema *O Bicho* e a pintura *Retirantes*, de Cândido Portinari, envolveu um trabalho de intertextualidade que ampliou as discussões sobre desigualdade social e direitos humanos, utilizando diferentes formas de expressão artística para explorar o mesmo tema.

[...] A terceira aula culminou na produção de poemas inspirados nas fotografias de Sebastião Salgado. Os alunos foram orientados a escrever em versos livres, transmitindo as realidades e sentimentos evocados pelas imagens. Na aula, buscamos estimular a expressão criativa, ao incentivar os alunos a criar poemas que refletissem suas interpretações pessoais das imagens.

[...] Os poemas produzidos foram reunidos em um livreto online intitulado *Olhares Poéticos sobre a Realidade*. No entanto, o livreto não foi socializado conforme o planejamento inicial. Isso ocorreu devido ao cronograma da escola, que não permitiu a distribuição do material como previsto, e também ao período atípico em que iniciamos o estágio, em função da greve das universidades federais. Como consequência, não foi possível compartilhar o livreto nos grupos de WhatsApp dos alunos, o que dificultou a socialização do trabalho de forma mais ampla.

Fonte: Relato de Experiência Docente da Licencianda Kaingáng (2024/02, p.7-12).

O relato de *Kaingáng* indica evidências da PALD, visto que articulou uma integração entre atividades linguísticas e epilinguísticas envolvendo a leitura visual e a escrita com interpretação crítica das obras “Exodus” e “Retirantes”, abordando a dimensão extraverbal dos gêneros a partir da intertextualidade. Ao associar duas produções distintas para discutir problemas sociais e direitos humanos, entendemos que essa proposta registrada possibilita a análise da função social desses gêneros e da intencionalidade dos autores. Afirmamos isso porque, conforme a descrição das aulas, a licencianda não apresentou uma interpretação pronta como se os estudantes fossem receptores passivos de conteúdos (Freire, 1987), mas os incentivou a refletir, questionar e ampliar a visão analítica sobre os gêneros estudados.

O relatório explicita a orientação aos discentes para compreenderem que a arte visual, tomada como um enunciado concreto, também constitui uma forma de linguagem que expressa

valorações (Fenilli; Costa-Hübes, 2023; Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2021[1929]) acerca de diferentes temáticas, tornando-se um mecanismo de denúncia social e não apenas de valorização estética. O registro da exibição das obras, seguido da dinâmica de interpretação visual descrita, indica uma proposta de abertura para os estudantes aplicarem estratégias de leitura, como a inferência textual e a inferência contextual para compreender, a partir dos recursos visuais, as denúncias nelas expressas (Marcuschi, 2008).

Na segunda aula, a linguagem foi registrada em uma situação concreta de uso. Nessa perspectiva descrita, o gênero discursivo foi abordado como um instrumento de participação social, que dar visibilidade às injustiças sociais e fundamenta reivindicações por políticas públicas que promovam a igualdade de acesso aos direitos assegurados pela Constituição Federal brasileira. O relato da leitura coletiva expõe a exploração dos elementos constitutivos do poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, associando gramática e estilo, com ênfase na análise epilinguística para que os discentes pudessem identificar e compreender o posicionamento ideológico e as valorações do poeta a partir da forma como utilizou a linguagem para atender à intencionalidade discursiva (Marcuschi, 2008; Koch, 2015; Ritter; Ohuschi, 2022).

A descrição da intertextualidade entre artes visuais (imagens e fotografias) e literatura (poema) para tratar de um mesmo tema consta como presente no planejamento de todas as regências, pois a análise relatada da segunda aula foi articulada às obras exibidas na primeira, partindo do repertório cultural dos estudantes e do contexto sociocultural. O registro de escolha desses gêneros mostra uma articulação planejada para que os discentes visualisassem, debatessem e apresentassem medidas que pudessem contribuir para a solução de problemas como a pobreza e a fome.

Entendemos que essa proposta pedagógica apresentada pela licencianda fundamenta uma reflexão ética e argumentativa, já que não foi executada como pretexto para abordar apenas recursos metalinguísticos, mas sim todos os elementos que determinam a compreensão do conteúdo temático de um gênero. Essa prática docente contribui para a formação de estudantes que entendem o que leem e não normalizam as injustiças sociais, buscando promover uma responsividade crítica por meio da oralidade e da escrita.

O relato aponta que o plano de aula de Kaingáng foi efetivado em uma sequência articulada destinada à apropriação dos elementos que constitui o gênero discursivo (Bakhtin, 2016), de modo que a turma fosse inicialmente preparada para produzi-lo com foco em um público definido. Notamos que cada texto e atividade foi selecionado em função desse objetivo, que não se encerra no contexto escolar. As primeiras aulas, segundo a licencianda, prepararam os estudantes para uma escrita com impacto social, e o relatório aponta que na última etapa da

sequência didática os poemas foram elaborados e reunidos no livreto intitulado “Olhares Poéticos sobre a Realidade”, cuja circulação em canal digital foi proposta para alcançar outros leitores, valorizando e motivando a escrita autoral da turma (Lopes-Rossi, 2002).

A análise do *RED 01* revela uma mobilização significativa da PALD, pois as atividades relatadas por *Kaingáng* foram fundamentadas na concepção de linguagem como prática social e articularam leitura, oralidade e escrita em situações concretas de interação. A abordagem da intertextualidade, das dimensões extraverbal e verbo-visual dos gêneros e das valorações presentes nas produções analisadas permite relacionar os recursos linguísticos e discursivos às condições sociohistóricas de produção dos enunciados. A elaboração do livreto e a proposta de circulação em canal digital contemplam um maior número de leitores, enfatizam a finalidade social da produção e favorecem uma responsividade crítica diante das questões relacionadas à pobreza, à fome e à desigualdade social discutidas ao longo da sequência didática.

No *RED 02*, Quadro 25, analisamos as regências ministradas pela licencianda *Kambebe*, que ocorreram na 1ª e 3ª série do Ensino Médio.

Quadro 25 – Evidências da PALD no RED 02 – 2024/02

Relato 02 – Licencianda: Kambebe
2. Fundamentação teórica As atividades aplicadas envolveram análise de texto, interpretação, intertextualidade, inferência de informações, reconhecimento de figuras de linguagem, além da leitura e interpretação da obra “A revolução dos Bichos”, de George Orwell. 4. Observação crítica das aulas de língua portuguesa [...] Foi dada continuidade no trabalho da professora que foi passado um livro a qual eles teriam que ler e fazer um resumo, mas que muitos não fizeram a leitura e nem a escrita dos livros que continham textos pequenos. Para envolver os alunos passamos um slide o conteúdo a ser trabalhado com os alunos dessa série do 13.02 sobre denotação e conotação explicando para os alunos qual a linguagem cada um predomina com isso percebi o desgosto dos alunos de copiar a atividade em seus caderno, mas mesmo assim consegui a atenção deles para essa atividade, que depois passaríamos uma atividade para responder de acordo com o conteúdo passado no dia anterior a primeira aula faria uma revisão sobre o conteúdo e a segunda passaria uma atividade para eles responderem valendo nota. [...] Já no 33.02 ano do ensino médio foi dada continuidade ao trabalho aplicado pela professora que era o foco na redação e foi passado uma atividade no quadro a qual esses alunos teriam que completar com a ajuda do dicionário. [...] Também foi trabalhado algumas atividades para que os alunos viessem ler e responder em sala de aula deixada pela professora em uma aula antes das minhas observações. Como esse livro o qual eu passei pela orientação da professora para os alunos do 13.02 para que eles levassem para casa e lessem o livro e fizessem o resumo. Já a atividade foi pra se os alunos estavam lembrando do conteúdo passado pela professora a qual uns dias antes havíamos explicado sobre o conteúdo e a atividade.

Fonte: Relato de Experiência Docente da Licencianda Kambebe (2024/02, p.4-6).

A licencianda *Kambebe* apresenta poucos detalhes sobre como trabalhou a interpretação, a intertextualidade, a inferência de informações e as figuras de linguagem com a

turma. Portanto, tornou-se inviável analisar como a PALD foi mobilizada. Com essa lacuna descritiva no relatório, não conseguimos identificar se a leitura, a oralidade, a escrita e a análise linguística foram trabalhadas de forma integrada tendo o texto-enunciado como unidade principal de ensino, explorado por meio de perguntas de leitura.

Afirmações como “passaria uma atividade para eles responderem valendo nota” e “foi passada uma atividade no quadro a qual esses alunos teriam que completar com a ajuda do dicionário”, feitas pela licencianda, comprovam o caráter resumido do registro das regências. Na primeira proposta, o objetivo apresenta-se como avaliativo; na segunda, a licencianda não especifica se o preenchimento das lacunas focou no sentido das palavras de acordo com o texto-enunciado ou apenas no sentido dicionarizado.

Uma análise preliminar desse relato aponta para um ensino tradicional, expositivo e não dialógico, com explicação de conteúdos seguida de exercícios. Porém, devido à ausência de detalhamento descritivo, não podemos confirmar esse resultado, pois a narrativa não indica se a finalidade do trabalho foi apenas avaliativa, com exercícios metalinguísticos, ou se em algum momento favoreceu a compreensão da linguagem enquanto prática social.

Na elaboração do resumo e da redação solicitados à turma, por exemplo, Kambeba não especifica se articulou relações com outros textos e discursos, tampouco se acompanhou o processo de (re)escrita, o que nos impede de identificar se a licencianda priorizou uma prática pedagógica dialógica ou tradicional. Esta última, de acordo com Lopes-Rossi (2002), ocorre quando o contexto de produção é totalmente forjado e, por isso, improdutivo para o discente. Essa improdutividade resulta do fato de o texto ser elaborado para: a) obter aprovação na disciplina, tendo o professor como único leitor, sem acompanhamento individualizado da escrita e da reescrita; b) reproduzir o discurso legitimado pela escola, resultando no apagamento da identidade escritora do estudante; e c) abordar temas desconectados da realidade dos educandos, o que torna o ato de escrever desmotivador (Lopes-Rossi, 2002).

A licencianda cita ainda ter percebido o “desgosto dos alunos de copiar a atividade”, mas não aponta qualquer elemento descritivo que permita analisar as causas dessa reação durante a regência. Entendemos que a PALD, ou qualquer outra metodologia de ensino, não assegura o engajamento dos educandos sem políticas públicas voltadas a diagnosticar e intervir em problemas extraescolares que não podem ser suprimidos apenas com o planejamento pedagógico do professor.

Destacamos, com base em Bakhtin (2016), que essa fragilidade na descrição do relato confirma que, para produzir um gênero discursivo, não basta dominar sua estrutura; é preciso atender às suas especificidades conforme a situação real em que será socializado. A escrita de

um relato, relatório ou memorial deve permitir ao licenciando refletir criticamente sobre as regências ministradas e sobre sua formação inicial, servindo também ao professor de estágio como um documento de reflexão sobre o planejamento dos componentes curriculares.

A partir das habilidades selecionadas por Kambeba para a compreensão textual, a proposta de sistematização apresentada por Fuza e Menegassi (2022), que aborda o gênero como enunciado concreto, mostra-se favorável à efetivação da PALD, especialmente no trabalho com o livro “A Revolução dos Bichos”, de George Orwell, citado pela licencianda. Isso porque as estratégias de estudo sugeridas por esses autores contemplam desde a análise da capa do livro, na pré-leitura, até as etapas de leitura e pós-leitura, favorecendo a compreensão responsiva do educando, manifestada na produção de um novo enunciado sobre o que foi lido e discutido.

Ao compararmos a análise do *RED 01* com a do *RED 02*, verificamos que este último não apresentou elementos descritivos suficientes para identificarmos como as atividades foram desenvolvidas em sala de aula. A falta de informações sobre as estratégias de leitura, as interações estabelecidas com os estudantes, o acompanhamento da produção escrita e as relações entre os recursos linguísticos e os sentidos produzidos dificultou a análise do *RED 02*. Com a leitura do relato de Kambeba, constatamos a importância de uma descrição mais densa e reflexiva das regências, que possa registrar não apenas os conteúdos previstos, mas também as ações didáticas, as respostas dos estudantes e as condições concretas em que as práticas de linguagem foram desenvolvidas, permitindo que a produção final do Estágio Supervisionado cumpra sua função formativa de reflexão sobre a prática docente.

6.4 PALD nos Relatos de Projeto de Letramento – RPL 2025/01

O Relato de Projeto de Letramento (RPL), semestre letivo 2025/01, assim como o Relato de Experiência Docente, cumpre o mesmo objetivo do Relatório de Estágio Supervisionado: relatar criticamente as observações de aulas e as regências ministradas. Nesse sentido, a terminologia RPL é empregada para destacar que o relato está relacionado à execução de um projeto de letramento no campo de estágio, elaborado no componente curricular de Estágio Supervisionado III como metodologia de ensino de gêneros discursivos.

Nesta subseção, apresentaremos as características composicionais (estrutura, tema e estilo) de dois Relatos de Projeto de Letramento, sendo um elaborado pela licencianda *Pachamama* e o outro pelo licenciando *Krenak*, produções denominadas, respectivamente, como RPL 01 e RPL 02.

Em ambos os relatos, a *estrutura composicional* adotada segue o mesmo modelo do RES e do RED, ou seja, uma sequência composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, com seções denominadas de acordo com as especificidades de cada experiência pedagógica vivenciada no local em que o estágio foi realizado.

O *conteúdo temático* relaciona-se à reflexão crítica acerca da execução de Projetos de Letramento na educação básica e de sua importância no processo de formação inicial de professores de Letras e de estudantes do Ensino Médio com autonomia linguística para o uso crítico de gêneros discursivos verbais, visuais, orais e digitais.

No *RPL 01*, a *compreensão valorativa* de Pachamama sobre a construção da identidade docente e a aplicação do projeto de letramento digital que elaborou e executou é marcada pela resistência e pela esperança no trabalho docente. Essa valoração é evidenciada quando ela afirma: “sigo acreditando que a educação tem poder transformador, mesmo quando os resultados não são imediatos. Acredito que plantar a semente já é, por si só, um ato de resistência e esperança” (RPL 01, seção: Conclusão, p. 16). Essa valoração é reforçada na seguinte afirmação de Pachamama: “ser professora, para mim, é mais do que uma profissão: é um compromisso ético, político e afetivo com o outro, com a palavra, com a escuta e com a transformação” (RPL 01, p. 16).

No *RPL 02*, o licenciando *Krenak* atribui ao projeto de letramento escolar uma acentuação *valorativa* ética e transformadora ao afirmar que metodologias de ensino como essa “promovem não apenas o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes e atuantes” (RPL 02, seção: As regências, p. 09). Esse posicionamento valorativo é fortalecido quando ele destaca que essa experiência no estágio reiterou o seu papel, enquanto professor em formação, no “compromisso com uma educação linguística contextualizada, ética e transformadora” (RPL 02, p. 09).

No que se refere ao *estilo* desses relatos, *Pachamama* e *Krenak* utilizam uma linguagem acadêmica, alternando entre a primeira pessoa do plural, predominante nos momentos em que mobilizam o referencial teórico, e a primeira pessoa do singular, empregada principalmente na descrição reflexiva das regências.

No *RPL 01*, Quadro 26, o projeto de letramento digital, composto por três módulos para explorar o gênero *blog*, foi realizado por *Pachamama* tendo como objetivo promover a leitura e a escrita por meio de produções autorais dos estudantes.

Quadro 26 – Evidências da PALD no RPL 01– 2025/01

Relato 01 – Licencianda: Pachamama
O Projeto Na primeira etapa, os estudantes participaram de momentos de leitura, análise e discussão de blogs reais, tanto digitais quanto impressos, com o objetivo de compreender as características estruturais, linguísticas e funcionais do gênero. Em seguida, foram promovidas amostras de produção e multiletramento, adaptadas às duas modalidades. [...] Em ambas as propostas, enfatizou-se o planejamento, a autoria e a produção consciente dos conteúdos. Ao explorar diferentes gêneros textuais, como crônicas, relatos, resenhas, entrevistas, poemas, podcasts e blogs, buscamos ampliar o repertório linguístico-discursivo dos alunos, estimulando sua capacidade de se posicionar criticamente diante das questões sociais, culturais e tecnológicas do mundo contemporâneo. Durante o processo de produção textual, os alunos foram incentivados a criar postagens em diferentes gêneros discursivos, como crônicas, resenhas, relatos, entrevistas, poemas, vlogs, podcasts, entre outros. A escrita foi realizada de forma processual, com atividades de revisão e reescrita. No terceiro módulo – Apresentação e Socialização, realizou-se a apresentação dos blogs produzidos em sala de aula. Cada aluno teve a oportunidade de compartilhar sua produção com os colegas, explicando suas escolhas temáticas, estruturais e expressivas. Esse momento final de socialização permitiu a valorização da autoria, o reconhecimento entre pares e o fortalecimento do vínculo entre escrita, identidade e participação. Relato de experiência A maioria dos alunos demonstrou total desinteresse. Alguns dormiram, outros saíram da sala sem justificativa, e muitos permaneceram no celular, mesmo após pedidos educados para que os guardassem. Havia um clima de apatia generalizada. Os estudantes não interagiam com os slides, não faziam perguntas nem respondiam às questões lançadas, mesmo aquelas mais simples. Esse silêncio, porém, não era sinal de concentração, mas de desconexão com o que estava sendo proposto. [...] Para incentivar a produção, flexibilizamos ao máximo a proposta, permitindo que escolhessem qualquer tema, desde que mantivessem um mínimo de coerência e respeito. Surgiram temas variados, como maquiagem, receitas culinárias, dicas de atividade física, futebol e outros assuntos do interesse juvenil. [...] Em outro momento, propusemos uma nova atividade complementar: a criação de um anúncio ou chamada publicitária, com o uso de slogans criativos, para divulgar os blogs produzidos. A intenção era trabalhar a linguagem persuasiva e promover o reconhecimento dos trabalhos finalizados. No entanto, mais uma vez, o desinteresse se fez presente. Apesar da nossa disponibilidade, orientação e acompanhamento, apenas uma aluna realizou a tarefa proposta. Os demais permaneceram alheios, no celular, apresentando inúmeras justificativas para não participarem. Conclusão Compreendi, de forma muito concreta, que o ensino vai além do domínio teórico, da metodologia bem estruturada ou do uso de recursos tecnológicos. Aprendi que o verdadeiro desafio da docência está em alcançar o outro, aquele aluno que, muitas vezes, chega à escola carregando dores, frustrações, desmotivação e histórias que, por vezes, nos escapam.

Fonte: Relato de Projeto de Letramento da Licencianda Pachamama (2025/01, p.8-15).

No módulo 01, o relato do trabalho com o gênero *blog*, como enunciado concreto, aponta que as ações se iniciaram pela leitura voltada à análise estrutural, linguística e funcional. A narrativa expõe que o gênero foi abordado tanto em sua dimensão multimodal quanto como plataforma digital para o compartilhamento de diferentes temáticas. Dessa forma, no registro de aulas expositivas e dialogadas, Pachamama indicou ter evitado oferecer um modelo a ser reproduzido, buscando não limitar a proposta a uma finalidade avaliativa. Notamos um empenho em promover um conhecimento aprofundado do gênero, visando à sua mobilização

para atender a intenções discursivas reais (Lopes-Rossi, 2006). Nessa etapa inicial, a licencianda demonstra a abertura de um espaço para abordar a intertextualidade, discutindo a interação do leitor com o texto, conforme orientam Marcuschi (2008) e Koch (2015).

Para abordar a fase de apropriação do texto-enunciado, o relato indica a formulação de perguntas caracterizadas como “simples”. Embora tais questionamentos não constem listados no relato, compreendemos, de acordo com o objetivo do projeto descrito pela licencianda, que estavam ligados aos elementos constitutivos do gênero e à sua função social. Porém, a responsividade ativa que Pachamama esperava com essa abordagem não foi desenvolvida conforme previsto, devido à falta de motivação da turma. Diante dessa ausência de engajamento, a descrição aponta que a licencianda flexibilizou o plano da aula no módulo seguinte para que os discentes escolhessem o gênero e o tema a serem produzidos para publicação em um *blog* digital ou manual. Essa flexibilização relatada demonstra que a programação das atividades deve estar aberta a alterações em conformidade com as dificuldades observadas durante as aulas.

Concordamos com as reflexões de Pachamama de que o ensino de LP é permeado por desafios não superados apenas por metodologias bem elaboradas com gêneros multimodais e tecnologias. Esses entraves relatados evidenciam que a proposta inicial de expandir a circulação do gênero não foi efetivada. A licencianda aponta que a veiculação das produções não ocorreu conforme recomendado por Lopes-Rossi (2006), porque se restringiu aos próprios colegas, visto que quase totalidade da turma não concluiu a atividade que viabilizaria uma socialização digital do gênero.

Nesse último módulo, notamos que a licencianda buscou promover a intencionalidade e a responsividade ativa e valorativa dos estudantes. Isso porque, ao apresentarem um gênero produzido por eles com intencionalidade definida, os educandos tiveram, segundo o relato, a oportunidade de explicar para a turma “suas escolhas temáticas, estruturais e expressivas”. Contudo, não identificamos evidências de que os demais colegas tenham realizado uma apreciação valorativa dos *blogs* apresentados, etapa relevante para que avaliem o que precisa ser aprimorado na escrita para o alcance do objetivo discursivo.

O projeto de letramento digital de Pachamama contemplou a leitura, a escrita e a circulação do gênero, três módulos de atividades sequenciadas propostos por Lopes-Rossi (2006) que contribuem para a efetivação da PALD. Esse relato aponta que o desafio de Pachamama não esteve relacionado à estruturação de um projeto alinhado à concepção dialógica de linguagem, mas sim ao envolvimento dos estudantes nas atividades.

Essa experiência descrita por Pachamama destaca que a PALD não requer apenas que o professor domine conteúdos e planeje aulas centradas no uso reflexivo da linguagem por meio dos gêneros discursivos, como defendem Kleiman e Sepulveda (2012), Rojo e Barbosa (2015), Ritter e Ohuschi (2022), entre outros. Somando-se a isso, entendemos que o maior obstáculo docente envolve despertar uma responsividade ativa dos estudantes durante as aulas.

A proposta de trabalho de Pachamama com o gênero discursivo demonstra uma articulação entre leitura, escrita, reflexão sobre os recursos linguísticos e produção com intencionalidade definida. Entretanto, o baixo engajamento da turma limitou a circulação do gênero para além da sala de aula. Esse relato aponta que a concretização da PALD depende do envolvimento dos estudantes e das possibilidades de interlocução criadas no decorrer das atividades. A flexibilização do planejamento diante das dificuldades observadas e a busca por aproximar os gêneros das escolhas e interesses dos educandos revelam movimentos de adequação da prática docente às condições reais de interação, sem reduzir o trabalho com a linguagem à transmissão de conteúdos ou à reprodução de modelos de textos-enunciados.

Autores como Girotto e Souza (2010) e Oliveira *et al.* (2014) asseveram que a participação discente é um aspecto fundamental para a execução do projeto de letramento. Acrescentamos a essa reflexão que qualquer metodologia dialógica de ensino não será bem-sucedida sem o engajamento e a responsividade ativa dos educandos. Isso ocorre porque “o enunciado [...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2016, p. 62). Quando essa relação discursiva não ocorre no processo de ensino, a aula reduz-se a um monólogo, impossibilitando a reflexão sobre os fatores que orientaram a produção e a circulação do gênero estudado.

No RPL 02, Quadro 27, o licenciando *Krenak* descreve a implementação de um projeto de letramento escolar, realizado com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, a partir do gênero reportagem, organizado em três módulos, leitura, escrita e divulgação, conforme sistematizado por Lopes-Rossi (2006).

Quadro 27 – Evidências da PALD no RPL 02 – 2025/01

Relato 02 – Licenciando: Krenak
1. Módulo de Leitura Apresentação do gênero reportagem, suas características composicionais (título, lead, corpo, fechamento), estilo jornalístico e função social. Utilizamos reportagens de diferentes veículos e foi exibido vídeos curtos. Comparando diferentes formatos e discutimos temas atuais como meio ambiente, educação e segurança.

Logo na primeira aula, foi enfrentado uma barreira importante: o desinteresse dos alunos. Muitos estavam desmotivados, e as respostas às primeiras, primeiras perguntas foram curtas, poucas. O silêncio reinava, não como espaço de escuta, mas como indiferença.

Entretanto, ao incluir vídeos e temas próximos da realidade local, foi percebido um leve despertar. Quando propus a elaboração de pautas e realização de entrevista e com os próprios colegas, houve uma virada. Os estudantes se engajaram: circulavam pela escola, formulavam perguntas, gravavam entrevistas, começavam a enxergar sentido na proposta. Foi um momento revelador: bastou acolher a linguagem deles e oferecer uma tarefa com propósito real para que os olhares mudassem.

2. Módulo de Escrita:

As escritas não foram de forma positiva no primeiro momento, o entusiasmo das entrevistas não se manteve durante a etapa de redação da reportagem. Ao retornar para sala, para escrever, voltaram os olhares vazios, os suspiros impacientes e a clássica pergunta: “tem que escrever mesmo?” A produção textual, que exigia organização, coesão e clareza, encontrou resistência.

Tentando contornar, foi proposta atividades de escrita em grupo, mas ainda assim houve dificuldade em fazer com que todos finalizassem reportagens. Percebendo que, embora a oralidade e a investigação empolgassem, a etapa de transformar informação em texto estruturado exigia um esforço para o qual nem todos estavam preparados ou motivados.

Foi um aprendizado duro, mas importante: leitura crítica e produção escrita são processos que caminham juntos, mas não se desenvolvem no mesmo ritmo. Como formador de opiniões, isso me alertou para a necessidade de investir em mais momentos de leitura modelo, análise de estrutura e práticas graduais de escrita.

3. Módulo de Divulgação: o que foi possível concluir

A etapa de divulgação das reportagens estava prevista como o desfecho da oficina. A ideia era organizar as em um jornal digital e publicá-los nas redes sociais da escola, permitindo que os alunos vissem suas produções circulando socialmente, com autores legítimos de informação, esse momento seria, para nós, a celebração de todo o processo vivido.

No entanto, infelizmente, essa etapa não pôde ser realizada. [...] diante das circunstâncias e da necessidade de priorizar a entrega da produção textual para fechamento das notas, optei por não avançar com essa etapa naquele momento. Foi uma decisão que respeitei, compreendendo o contexto administrativo e pedagógico da escola naquele momento.

Desafios: Desinteresse inicial dos alunos principalmente nas etapas teóricas e na escrita da reportagem; Dificuldade em manter o engajamento do início ao fim da oficina: Resistência à produção textual mais estruturada e formal; Falta de tempo para aprofundar algumas discussões.

4. Módulos de atividades a serem desenvolvidas - Reconhecimento do gênero

Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: O que você sabe sobre reportagem? Você sabe o que diferencia uma reportagem de uma notícia? Que tipo de linguagem é usada em textos jornalísticos? Já leu ou produziu uma reportagem antes?

Fonte: Relato de Projeto de Letramento do Licenciando Krenak (2025/01, p. 3-12).

No módulo de leitura, o relato do licenciando *Krenak* indica o trabalho com a reportagem abordando temáticas sobre “meio ambiente, educação e segurança”. A descrição apresentada aponta que o estudo não se direcionou apenas à composição, ao conteúdo temático e ao estilo do gênero, priorizando também a sua função social, de modo a evitar o uso focado apenas em atividades metalinguísticas (Kleiman, 2013). Ao conduzir uma leitura analítica para que a turma observasse as diferenças entre reportagem e notícia, o licenciando abre espaço para explorar a intertextualidade.

Nessa etapa inicial da aula, notamos uma postura dialógica, uma busca por impulsionar a responsividade ativa dos estudantes por meio dos seguintes questionamentos registrados: O

que você sabe sobre reportagem? Você sabe o que diferencia uma reportagem de uma notícia? Que tipo de linguagem é usada em textos jornalísticos? Já leu ou produziu uma reportagem antes? Assim, observamos que o licenciando atribuiu centralidade ao conhecimento prévio dos educandos para aprofundar o debate e envolvê-los nas discussões.

Contudo, não localizamos evidências de atividades que seguissem a perspectiva defendida por Batista-Santos e Santos (2019), ou seja, que orientassem os estudantes a refletirem acerca dos conteúdos metalinguísticos. Também não identificamos perguntas voltadas à dimensão verbo-visual que relacionassem gramática e estilo. Segundo Ritter e Ohuschi (2022), essa análise deveria ocorrer após a reflexão epilinguística. A ausência dessa abordagem sinaliza um distanciamento da estratégia de leitura defendida por Fuza e Menegassi (2022). Para esses autores, estudar um gênero exige questionamentos centralizados no texto, no leitor e na interação, já que essa integração permite averiguar como as escolhas linguísticas concretizam o objetivo discursivo do enunciador.

No módulo de escrita, notamos que o licenciando manteve abertura para os educandos demonstrarem responsividade ativa na coleta de dados para fundamentar a produção do gênero, conforme sugere Lopes-Rossi (2006). A proposta registrada buscava incentivar a elaboração de reportagens baseadas em vivências escolares dos próprios estudantes. Entretanto, Krenak relata que houve um entrave no momento de organizar as informações coletadas, pois nessa fase de escrita os educandos manifestaram desânimo e resistência, mesmo após a indicação de uma produção em grupo em vez de individual.

Conforme pontua Krenak, esse impasse ocorreu porque “transformar informação em texto estruturado exigia um esforço para o qual nem todos estavam preparados ou motivados”. Essa constatação evidencia a necessidade de diagnosticar as dificuldades da turma para realizar adequações e engajar os discentes nas atividades. Além disso, o entusiasmo dos educandos na oralidade e na coleta de informações, conforme mencionado pelo licenciando, nos permitiu refletir sobre a relevância de não restringir a produção do gênero à modalidade escrita, abrindo a possibilidade para a sua materialização oral. Como o planejamento prévio do texto-enunciado já exercita a escrita, entendemos que licenciando poderá acordar com a turma a forma de concretização e socialização do texto, prevendo a modalidade oral quando viável.

No módulo de circulação, a proposta informada por Krenak previa a socialização das reportagens em plataforma digital. A intenção descrita era impedir que a produção ficasse restrita à sala de aula, mas o relato indica que a divulgação ocorreu apenas entre os próprios colegas de turma, devido às questões pedagógicas da escola relacionadas ao prazo de lançamento de notas. Não identificamos registros de como ocorreu a valoração responsiva das

produções, mas entendemos que ela deve ser feita tanto pelos educandos como pelo licenciando. Ainda que restrito ao espaço escolar, esse momento favorece reflexões sobre a valoração da produção e a intencionalidade registrada na escrita.

Em relação às dificuldades enfrentadas nas regências, tal como Pachamama no RPL 01, o maior desafio apontado por Krenak foi “manter o engajamento do início ao fim da oficina”, principalmente na etapa da escrita. Ao perceber a desmotivação dos educandos nas interações, o licenciando afirma que alterou a estratégia e abordou temas mais próximos da realidade deles, sugerindo também entrevistas com os colegas. Essa alteração descrita demonstra que, sem o envolvimento dos estudantes, é inviável alcançar um resultado positivo com práticas de análise linguística dialógica, pois metodologias fundamentadas no dialogismo exigem responsividade ativa dos sujeitos (Bakhtin, 2016). Outro entrave citado por Krenak foi a falta de “tempo para aprofundar algumas discussões”, o que reforça a necessidade de reavaliar o plano de aula antes da aplicação.

Com a análise do *RPL 02* e das demais produções examinadas até aqui, notamos a relevância de os licenciandos detalharem, nas produções finais de Estágio, as estratégias pedagógicas adotadas na mediação do gênero, como as perguntas de leitura. Esse detalhamento permite ao professor de estágio avaliar com maior precisão se as regências foram conduzidas sob uma perspectiva dialógica, bem como identificar os desafios enfrentados.

No *RPL 01* e *02*, observamos uma articulação com os princípios da PALD, pois o estudo do texto-enunciado foi voltado à participação da turma, à escrita a partir de vivências escolares e à intenção de circulação social do gênero. A flexibilização das atividades diante das dificuldades de engajamento e a busca por aproximar os temas da realidade dos educandos revelam uma prática atenta às circunstâncias de interação e ao envolvimento dos estudantes em seu percurso formativo.

6.5 PALD nos Memoriais de Formação – MF 2024/02

No Estágio Supervisionado IV, tanto no semestre letivo 2024/02 quanto em 2025/01, a produção final desse componente curricular foi o Memorial de Formação (MF), cujo conceito adotado neste trabalho corresponde ao descrito por Prado e Soligo (2005, p. 7):

[...] Um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso — narrativo, descritivo e argumentativo —, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta

todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos.

A partir dessa definição, compreendemos que se trata de um gênero discursivo com estrutura composicional e estilo linguístico flexíveis que, no contexto de um curso de licenciatura, neste caso, o de Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional, permite aos licenciandos relacionar cronologicamente sua trajetória pessoal à acadêmica. Desse modo, se no componente de Estágio IV for apresentado e discutido em sala um modelo específico de MF, essa estrutura não é rígida, podendo ser adaptada de modo que a exauribilidade temática do gênero (Bakhtin, 2016) seja alcançada conforme a intencionalidade (Marcuschi, 2008; Koch, 2015) do licenciando em relação ao interlocutor, que nesse caso foi o professor de Estágio.

Partindo desse conceito, analisaremos, inicialmente, os elementos constitutivos (estrutura, tema e estilo) do Memorial de Formação (MF) da licencianda Waikhon e do licenciando Munduruku, cujas produções foram denominadas, respectivamente, como MF 01 e MF 02.

A *estrutura composicional* do MF 01 compreende as seguintes seções: 1) Trajetória de vida pessoal e familiar – Quem sou eu?; 2) Perfil do professor na sociedade atual; 3) O papel do estágio: considerações referentes ao estágio II; 4) Considerações referentes ao estágio III; 5) Considerações referentes ao estágio IV; 6) O desafio da docência: entre medos e certezas; e 7) Considerações finais. Já o MF 02 organiza-se em: 1) Vida pessoal e familiar: quem sou eu?; 2) Perfil do professor na sociedade atual; 3) O papel do estágio em minha formação: relatos do Estágio 3; 4) O papel do estágio 4 em minha formação; 5) Tornando-me professor; e 6) Referências.

Diante da semelhança estrutural entre os dois memoriais, presumimos que ambos adotaram um mesmo modelo, provavelmente apresentado no componente de estágio IV, a partir do qual organizaram seções narrativas de caráter cronológico, articulando a história de vida à trajetória acadêmica.

O *conteúdo temático* do MF 01 e do MF 02, conforme evidenciado pela organização de suas seções, centra-se na reflexão sobre a formação inicial docente, articulando teoria e prática, especialmente nos estágios de regência, a partir da história de vida pessoal e dos desafios enfrentados no processo de tornar-se professor. A licencianda Waikhon atribui a essa temática (ensino/docência) uma *valoração* transformadora e humanística ao afirmar que “é possível transformar o ensino da língua materna em uma experiência significativa e transformadora para os alunos” (MF 01, seção: Considerações referentes ao estágio IV, p. 16).

Na mesma visão valorativa, o licenciando Munduruku afirma que “ser professor, para além do ensino de disciplinas do currículo escolar, é uma tarefa a ser desenvolvida para melhoria da sociedade, no sentido de poder se manifestar contra as injustiças sociais” (MF 02, seção: Tornar-me professor, p. 11). Essa afirmação estabelece uma relação dialógica com Freire (1996) e evidencia uma valoração do ensino como ferramenta de transformação social e posicionamento político.

Quanto ao *estilo*, o MF 01 e o MF 02 apresentam uma escrita subjetiva e reflexiva, que entrelaça fundamentação teórica às vivências pessoais e acadêmicas, ainda que de forma mais discreta quando comparada às produções dos estágios II e III. Esse estilo pode ser observado nas seguintes passagens: a) “relembrar essas etapas foi um processo de gratidão” (MF 01, seção: Considerações finais, p. 18); b) “posso entender que ser professor, para além do ensino de disciplinas do currículo escolar, é uma tarefa a ser desenvolvida para melhoria da sociedade” (MF 02, seção: Tornando-me professor, p. 18).

No MF 01, a licencianda *Waikhon* não mencionou o referencial teórico utilizado para o planejamento das aulas ou para fundamentar as reflexões sobre o seu processo formativo. Contudo, a afirmação: “Eles me ensinaram que ser professor vai além de ensinar regras gramaticais ou analisar textos, pois o intuito é formar pessoas críticas, despertar curiosidades, incentivar sonhos e mostrar possibilidades” (MF 01, p. 11; seção: Perfil do professor na sociedade atual), demonstra que a sua *responsividade crítica* é uma resposta aos discursos dos professores (eles) da graduação. Essa declaração da licencianda também revela a construção da sua subjetividade a partir das vozes dos professores, o que Fiorin (2011) denomina *dialogismo de constituição do sujeito*.

No que se refere às regências, Quadro 28, foram realizadas com o gênero reportagem, sendo descritas por *Waikhon* em um cronograma sucinto.

Quadro 28 – Evidências da PALD no MF 01– 2024/02

Memorial 01 – Licencianda: Waikhon
Considerações referentes ao estágio IV [...] Realizamos as duas primeiras regências. Neste dia, começamos a trabalhar com os alunos o gênero textual reportagem, explorando suas características, estrutura e importância. [...] Duas regências foram realizadas dando continuidade ao trabalho com o gênero reportagem, aprofundamos os conceitos e passamos atividades de fixação para os alunos. [...] Realizamos as duas últimas regências. Nessa aula os alunos produziram uma reportagem com base nos estudos realizados nas aulas anteriores. A atividade foi avaliativa, e os alunos tiveram duas aulas para a produção. Alguns não conseguiram finalizar no prazo e combinamos de nos entregarem na aula do dia seguinte. Durante as regências, trabalhamos o gênero textual reportagem de forma detalhada. Inicialmente, indagamos os alunos sobre seu conhecimento prévio em relação ao gênero, o que permitiu identificar suas

dúvidas e expectativas. Em seguida, apresentamos as diferenças entre reportagem e notícia, destacando seus objetivos, extensão, estrutura e fontes de informação. Também exploramos as características da reportagem, como a linguagem clara, a objetividade e a necessidade de fontes confiáveis.

Ao longo das aulas, trabalhamos a estrutura da reportagem, sua importância social e os cuidados necessários ao produzir um texto desse gênero. Passamos atividades de fixação que foram corrigidas em sala, e, ao final, solicitamos que os alunos produzissem uma reportagem sobre um tema de sua escolha. A atividade foi avaliativa, e os alunos demonstraram engajamento, embora alguns tenham precisado de mais tempo para finalizar suas produções. O estágio supervisionado no ensino médio foi uma experiência transformadora, que permitiu colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação, pois nessa faixa etária os alunos têm uma maior compreensão sobre os conteúdos.

O trabalho com o gênero reportagem evidenciou a importância de abordar gêneros discursivos que tenham relevância social e que permitam aos alunos refletirem sobre o mundo ao seu redor. No entanto, também ficou claro que muitos alunos ainda enfrentam dificuldades na produção textual, o que reforça a necessidade de um trabalho contínuo com a leitura e a escrita. [...] A correção das produções textuais dos alunos exigiu uma análise crítica e cuidadosa, reforçando a importância de avaliar não apenas a forma, mas também o conteúdo e a criatividade dos textos. Portanto, a prática em sala de aula mostrou que, apesar dos desafios, é possível transformar o ensino da língua materna em uma experiência significativa e transformadora para os alunos.

Fonte: Memorial de Formação da Licencianda Waikhon (2024/02, p. 15-16).

Embora, no *MF 01*, a licencianda *Waikhon* não detalhe as perguntas de leitura feitas durante a análise do gênero, tampouco os processos de escrita, reescrita e circulação, notamos seu esforço em conduzir as regências de acordo com a concepção dialógica de linguagem. Essa articulação é manifestada no memorial quando ela toma a reportagem como unidade principal de ensino, em diálogo intertextual com o gênero notícia. Essa mediação buscou mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, visando a uma responsividade ativa na explanação das características do gênero.

A escrita do memorial descreve a organização das regências em duas etapas. A primeira consta como realizada por meio de aula expositiva e dialogada sobre as características, a estrutura e a importância da reportagem. A licencianda relata que fez questionamentos sobre os conhecimentos prévios da turma e a explanação das “diferenças entre reportagem e notícia, destacando seus objetivos, extensão, estrutura e fontes de informação”.

Contudo, não identificamos evidências de que essa interação inicial tenha avançado para a análise da intencionalidade, da avaliação valorativa e do posicionamento ético e social presentes nas reportagens. As escolhas linguísticas do gênero precisam ser analisadas baseadas nesses fatores. O conhecimento de mundo e o saber teórico dos estudantes devem subsidiar a compreensão estrutural do texto e o desenvolvimento do seu posicionamento crítico; assim, entendemos que se evita a assimilação passiva e inquestionável dos discursos sociais.

A prática pedagógica da licencianda inicia-se com a explicação do conteúdo, passa por atividades de fixação e culmina na produção do gênero. Essa sequência descrita aproxima-se do modelo tradicional de ensino. Notamos, porém, um distanciamento dessa tendência pelo fato

de constar no memorial o envolvimento da turma durante a explicação do gênero reportagem. A licencianda não menciona se a opção por expor a teoria antes do contato direto com o gênero, em vez de mediar a leitura por questões sobre as dimensões social e verbo-visual, como propõe a PALD, foi definida considerando a limitação da carga horária total destinada às regências ou por outros motivos.

Na maioria das produções que analisamos até aqui, o registro indica que os licenciandos adotaram essa mesma sequência de atividades. Essa evidência nos mostra que a transposição didática de uma teoria sofre reconfigurações quando aplicada no planejamento e execução das aulas. Ao planejar ou readequar as aulas, entendemos que o licenciando deve avaliar se a sua prática contribui para a formação de sujeitos passivos ou críticos. Além disso, é pertinente questionar se as propostas de atividades respeitam as variedades linguísticas ou se induzem, mesmo que não intencionalmente, os estudantes a não perceberem que o uso da língua é uma construção social e política que pode fortalecer discriminações contra quem não domina a gramática normativa.

A licencianda afirma que, após a explanação do conteúdo, foram realizadas “atividades de fixação que foram corrigidas em sala”, mas não detalha se eram metalinguísticas e epilinguísticas, com leituras em que os estudantes pudessem observar a relação entre gramática e estilo, bem como os aspectos relacionados às condições de produção e à situação discursiva. Entendemos, assim como Geraldi (1997), que é a partir da leitura que se estabelece uma interação entre leitor e texto para compreender o dito e o não dito, aspecto relevante no momento em que a licencianda apresenta as diferenças entre reportagem e notícia.

Na etapa final, Waikhon informa que solicitou aos educandos a produção de uma reportagem com tema livre. Os critérios avaliativos relatados por ela buscaram valorizar o esforço da turma. A descrição da correção aponta que o foco não esteve apenas na estrutura do gênero e no conteúdo temático, mas considerou a criatividade expressa na escrita, buscando permitir aos estudantes o reconhecimento das necessidades de aprimoramento e dos avanços alcançados.

Na fase de (re)escrita, não conseguimos verificar no memorial se a licencianda conduziu os discentes a refletir sobre o uso dos recursos linguísticos para registrar a valoração temática e a intencionalidade discursiva. Em uma perspectiva dialógica, espera-se que, antes da escrita, a avaliação valorativa seja analisada nos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, atentando-se, de acordo com Antunes (2014), para as escolhas linguísticas feitas para produzir os sentidos pretendidos.

Em relação à socialização do gênero, o memorial aponta apenas a entrega de uma atividade avaliativa, sem indicar se as reportagens foram compartilhadas com a turma ou veiculadas em outros espaços de circulação. Essa etapa não deve ser suprimida, já que, além de valorizar o trabalho do estudante, a circulação do gênero permite verificar se as expectativas diante do interlocutor tiveram o efeito esperado (Lopes-Rossi, 2006).

A análise do *MF 01* evidencia que Waikhon buscou fundamentar as regências na concepção dialógica de linguagem ao tomar a reportagem como unidade de ensino, mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, estabelecer relações intertextuais com a notícia e considerar, na avaliação das produções, aspectos relacionados à criatividade e ao conteúdo temático. Entretanto, notamos a ausência de reflexões acerca da intencionalidade e das valorações presentes no gênero, de registros sobre os processos de escrita e reescrita e, sobretudo, de informações sobre a circulação das produções. Embora o relato apresente evidências de práticas dialógicas, faltou um detalhamento acerca da articulação entre os recursos linguísticos, os sentidos produzidos e as condições de produção e veiculação da reportagem.

No *MF 02*, Quadro 29, Munduruku, ao contrário de Waikhon, não descreve como as regências do Estágio IV foram desenvolvidas, limitando-se a apresentar reflexões sobre o ensino de LP, o comportamento dos estudantes durante as aulas e o papel social e político do professor de Letras. Ainda assim, observamos que seu posicionamento crítico expresso no memorial está fundamentado em uma visão dialógica da linguagem, como detalhamos a seguir.

Quadro 29 – Evidências da PALD no *MF 02* – 2024/02

Memorial 02 – Licenciando: Munduruku
O Papel do Estágio 4 em minha formação No estágio IV, pude perceber que a prática docente não pode ser considerada um papel de mero mediador de conhecimento, mas uma atividade intrinsecamente ligada à empatia e ao perceber o ser humano em sua complexidade real, pois enquanto eu ministrava aula em dupla com minha colega em questão, pude perceber que a distração em sala de aula é um fator que reduz, consideravelmente, o tempo do conteúdo debatido. Outra questão que pude perceber é que, a falta de interesse dos estudantes nos temas trazidos para a sala de aula, é justamente a confusão que os mesmos fazem entre desenvolver atividades e realmente aprender o conteúdo, pois também notei que os estudantes em todas as atividades que foram realizadas, estavam mais preocupados com o término e a entrega da atividade do que com a própria aprendizagem. Permeado pela experiência em sala de aula com o estágio IV pude perceber que o valor da prática docente pode se expandir em vários aspectos, pois além do papel de mentor em sala de aula podemos considerar o importante fazer docente que amplia a visão de mundo dos estudantes, buscando influenciá-los a se tornarem não somente bons profissionais, mas cidadãos de responsabilidade social.

Fonte: Memorial de Formação do Licenciando Munduruku (2024/02, p. 8-9).

A PALD pressupõe a interação entre texto, autor e leitor, seja na análise de gêneros literários, como apontam Coelho (2000) e Cereja (2005), seja em textos-enunciados não literários. Para que o professor contribua com esse processo, é necessário considerar o princípio da alteridade (Bakhtin, 2011[1979]; Geraldi, 2013). Essa necessidade é enfatizada, no memorial, por Munduruku, quando ele destaca que “a prática docente não pode ser considerada um papel de mero mediador de conhecimento, mas uma atividade intrinsecamente ligada à empatia”. Esse olhar atento às necessidades dos estudantes é apresentado como condição para favorecer a responsividade ativa, a partir de propostas planejadas conforme a realidade discente, de modo que o educando, ao interagir com o texto e com o autor, também interaja com o professor acerca do objeto de estudo.

Munduruku menciona que “os estudantes em todas as atividades que foram realizadas estavam mais preocupados com o término e a entrega da atividade do que com a própria aprendizagem” e que não demonstravam interesse “nos temas trazidos para a sala de aula”. Esse relato sobre a postura dos educandos indica um desafio para trabalhar os gêneros discursivos como forma de intervenção social. Isso porque a receptividade dos estudantes às atividades, seja por meio de projetos didáticos (Lopes-Rossi, 2006) ou de outras metodologias, é apontada nos estudos na área da Linguística Aplicada como determinante para a obtenção dos resultados esperados com uma abordagem dialógica de linguagem.

O licenciando, fundamentado nos estudos freirianos (1996), também destaca no memorial que a prática docente deve ampliar “a visão de mundo dos estudantes, buscando influenciá-los a se tornarem não somente bons profissionais, mas cidadãos de responsabilidade social”. Esse posicionamento evidencia a importância dos critérios de intencionalidade e intertextualidade no ensino de LP (Marcuschi, 2008; Koch, 2015).

Esses dois critérios da LT, articulados ao dialogismo, estão presentes nas reflexões registradas por Munduruku, uma vez que o desenvolvimento da consciência crítica e de uma atuação cidadã, orientados para o reconhecimento da ação das forças centrípetas (Fiorin, 2011) na homogeneização de discursos que intensificam as desigualdades sociais, pressupõem o trabalho com tais dimensões. A responsividade ativa dos estudantes almejada por Munduruku requer um ensino que promova uma compreensão crítica das intencionalidades presentes nos discursos, a partir das relações intertextuais que constituem os textos-enunciados.

A inexistência de registros sobre as ações didáticas desenvolvidas nas regências nos impediu de verificar como os princípios mencionados por Munduruku foram efetivados nos encaminhamentos pedagógicos adotados por ele no campo de estágio. O licenciando demonstra uma compreensão teórica e reflexiva acerca dos aspectos éticos e discursivos da prática docente,

contemplando a alteridade, a responsividade e a formação crítica dos estudantes; porém, não apresenta elementos suficientes para analisarmos como a PALD foi mobilizada.

Com a análise dos memoriais de formação do semestre letivo 2024/02, evidenciamos que pode ocorrer de os licenciandos, assim como fez *Munduruku* no *MF 02*, não descreverem como as regências foram ministradas, mas apresentarem um posicionamento reflexivo sobre o processo formativo, principalmente sobre as experiências vivenciadas no campo de estágio. Tanto nessa forma de escrita do memorial quanto na descrição resumida apresentada por *Waikhon* no *MF 01*, notamos que esses professores em formação inicial assumem uma postura pedagógica em favor do ensino de LP embasado na concepção dialógica de linguagem.

6.6 PALD nos Memoriais de Formação – MF 2025/01

Nesta seção, analisamos dois Memoriais de Formação do semestre letivo 2025/01, sendo um de autoria da licencianda Tremembé e o outro da licencianda Puri, denominados, respectivamente, MF 01 e MF 02. Inicialmente, destacamos os elementos constitutivos do gênero Memorial de Formação (estrutura, conteúdo temático e estilo) dessas duas produções e, em seguida, analisamos como a PALD foi aplicada nas regências do Estágio IV.

A *estrutura composicional* do *MF 01* foi organizada a partir das seguintes seções: 1) Trajetória de vida pessoal e familiar – Quem sou eu?; 2) Perfil do professor na sociedade atual; 3) O papel do Estágio IV em minha formação; 4) Tornando-me professora; 5) Conclusão. Já o *MF 02* foi estruturado com as seções: 1) Quem sou eu ?; 2) a escola e a escolha; 3) A Faculdade e o ser professora; 4) O Estágio: onde tudo ganha sentido; 5) Hoje; 6) Referências.

Assim como nos memoriais de formação do semestre letivo 2024/02, esses dois, de 2025/01, foram organizados em seções que registram, em ordem cronológica, o *conteúdo temático* referente à reconstrução reflexiva da trajetória de vida pessoal articulada à formação educacional, desde a educação básica até a graduação em Letras, com ênfase nas experiências de regência nos estágios supervisionados e na construção da identidade docente.

No *MF 01*, o *conteúdo temático* é valorado por Tremembé como um processo vinculado à vida pessoal: “percebo que há uma docente crescendo em mim e que essa docência se alia a minha vida pessoal quando ao deitar em minha cama sonho em ser uma boa profissional” (MF 01, seção: Tornando-me professora, p. 15). E no *MF 02*, Puri atribui a essa temática uma valoração social, política e humana: “Ser professora [...] é assumir um papel social, político, humano. É estar a serviço da vida, do outro, do conhecimento e do futuro” (MF 02, seção: Hoje, p. 11).

No que se refere ao *estilo*, em ambos os memoriais, as licenciandas materializam o discurso por meio de uma escrita em primeira pessoa do singular, de caráter emotivo e reflexivo. Isso pode ser observado nos seguintes recortes de Tremembé e Puri, respectivamente: “também há beleza nas dores, nas incertezas, no choro e nos desafios que a vida nos proporciona viver” (MF 01, Seção: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar - Quem sou eu? p. 06); e “Sigo com o coração cheio de esperança. Quero ser uma educadora sensível, competente e humana” (MF 02, Seção: Hoje, p. 11).

No MF 01, a licencianda Tremembé descreve as regências em que trabalhou o gênero carta argumentativa em uma turma do 2ª ano do Ensino Médio, organizada em três módulos, conforme Quadro 30.

Quadro 30 – Evidências da PALD no MF 01 – 2025/01

Memorial 01 – Licencianda: Tremembé
O papel do Estágio IV em minha formação “[...] Apresentarmos para as turmas do segundo ano do Ensino Médio, do turno matutino as Cartas Argumentativas. O assunto tornou-se interessante para o nosso grupo tendo em vista que seria a oportunidade de ouvi-los e conhecer seus pensamentos críticos e sua visão sobre a escola. Já em nossa primeira reunião para escrevermos o Projeto, tivemos a ideia de solicitar que eles escrevessem para a Superintendência Regional de Educação ou para a Direção Escolar, pois assim estaria de acordo com a realidade deles e as suas ideias poderiam fluir de forma espontânea. Considerando que sempre há algo para melhorar quanto a infraestrutura da escola, perguntamos a eles quais sugestões teriam para que o Colégio se tornasse um ambiente melhor para o estudo e a maioria propôs a construção de uma quadra poliesportiva para a motivação de treinos e a conquista de campeonatos que eles participam. Dessa forma, já tínhamos um ponto de partida e após ensinarmos a teoria (significado, estrutura, exemplos) partimos para a prática: a escrita das cartas. Foi durante esse momento que conhecemos a escrita dos discentes e percebemos que o maior desafio deles seria o desinteresse. Tornou-se complicado trabalhar em sala de aula com alunos acostumados com a facilidade de utilizar a Inteligência Artificial para resolver suas atividades. Eles não gostam e não querem pensar para argumentar, mesmo que o assunto seja de interesse coletivo. Após correções, idas em carteiras, repetições de ensinamentos, conseguimos aproveitar algumas cartas e vimos que sempre há os alunos destaques. Apesar de serem turmas com a quantidade excessiva de alunos tornando até impossível de transitar entre eles, a quantidade de cartas que poderiam ser aproveitadas para enviar ao remetente seria pouca. São durante esses momentos que nos deparamos com a parte mais árdua da nossa profissão. Atualmente vemos o quanto precisamos avançar na evolução da leitura e escrita dos alunos, até mesmo os mais velhos. Outra parte que dificulta é o uso de tecnologia. Apesar de ser proibido por lei levar o telefone celular para o campo escolar, no dia a dia a lei parece nunca ter existido o que nos obriga a competir pelo mínimo de atenção precisa. Atendendo a opinião deles de que o uso de telefone celular é importante para as aulas e o quanto ajudam nas pesquisas, sugerimos que a escrita das cartas que seriam avaliadas com notas fosse com o seguinte fundamento: Por que o uso de celular deve ser aceito em sala de aula? Novamente nos deparamos com resultados abaixo do esperado. Durante a fala eles se soltam, mas quando trata-se da escrita, eles possuíam maiores dificuldades ou desleixos.

Fonte: Memorial de Formação da Licencianda Tremembé (2025/01, p. 12-13).

No primeiro módulo, *Tremembé* prioriza a estrutura composicional da carta argumentativa, o que indica uma exposição teórica focada em um modelo a ser aprendido e produzido pelos estudantes. Isso porque, embora a licencianda afirme no memorial que essa etapa “seria a oportunidade de ouvi-los e conhecer seus pensamentos críticos e sua visão sobre a escola”, não identificamos evidências de que as cartas foram analisadas contemplando não apenas a sua estrutura, mas também estilo, conteúdo temático e condições de produção. Além disso, não constam no registro articulações entre gramática e estilo para marcar a intencionalidade do autor ou do uso da intertextualidade, recurso fundamental na leitura e na escrita para a construção de sentidos e o aprofundamento do assunto abordado no gênero.

No segundo módulo, notamos uma abordagem centrada no dialogismo. Essa percepção se confirma no momento em que a licencianda indica a proposição de interlocutores reais para as cartas a serem produzidas pela turma, como a Direção Escolar ou a Superintendência Regional. Essa intencionalidade previamente definida na proposta propicia a reflexão sobre os recursos linguísticos necessários, conforme aponta Koch (2015) e Marcuschi (2008), para destacar a valoração temática e adequar o texto-enunciado ao seu propósito discursivo.

Ao considerar a opinião dos educandos na definição da temática das cartas, entendemos que a licencianda permite que os estudantes se sintam participantes do processo e percebam a função social do gênero diante de uma demanda a ser atendida na escola. Essa proposta busca conduzi-los a compreender a importância de utilizar a língua “[...] adequadamente ao contexto e ao usuário a que se destina a mensagem veiculada” (Zanini, 1999, p. 80).

Apesar desse engajamento registrado na escolha da temática, a licencianda aponta que a motivação não prevaleceu no momento da escrita, relatada como recebida sem empolgação. O documento informa que *Tremembé* buscou incentivar a produção por meio do acompanhamento individual. Essa estratégia descrita possibilita focar a análise linguística nas dificuldades específicas manifestadas pelos discentes ou observadas pela professora durante as aulas (Zamproni, 2000; Lopes-Rossi, 2006; Borges; Fuza, 2019).

Segundo *Tremembé*, a desmotivação dos discentes durante a escrita está relacionada ao “desleixo”, entendido na narrativa como falta de comprometimento com as atividades, e ao uso inadequado de tecnologias. Ela acrescenta que “tornou-se complicado trabalhar em sala de aula com alunos acostumados com a facilidade de utilizar a Inteligência Artificial”. Essa constatação registrada pela licencianda sinaliza a necessidade de discutir o uso ético e reflexivo do celular e da IA na educação básica.

No terceiro módulo, a licencianda cita que foram enviadas cartas aos destinatários, mas registra que poucos estudantes se envolveram efetivamente na escrita. *Tremembé* pontua que o

maior desafio se concentrou nessa fase, afirmando que os estudantes “não gostam e não querem pensar para argumentar, mesmo que o assunto seja de interesse coletivo”, e complementa: “durante a fala, eles se soltam, mas, quando se trata da escrita, têm maiores dificuldades”.

A partir da leitura desse memorial, notamos que a licencianda enfrentou obstáculos para efetivar a PALD com a circulação do gênero em um espaço institucional onde possa cumprir sua função, mesmo com um planejamento alinhado aos interesses da turma (Lopes-Rossi, 2006; Borges; Fuza, 2019). Essa limitação devido ao baixo comprometimento dos educandos com a escrita também consta relatada no RPL 01 (Pachamama) e RPL 02 (Krenak). Portanto, entendemos que não se trata de uma atitude intencional dos estudantes, mas sim de um resultado decorrente de fatores que precisam ser investigados para verificar quais medidas podem ser tomadas.

A experiência descrita por Tremembé evidencia que a transposição didática da PALD não garante, por si mesma, o engajamento dos estudantes. Afinal, por mais motivadora que a proposta pareça na teoria, é fundamental compreender, antes das regências, as causas da desmotivação da turma com a escrita, mesmo quando a circulação do gênero está prevista para além da sala de aula. Nessa prática pedagógica de Tremembé, notamos evidências da mobilização da PALD, uma vez que o gênero não foi explorado apenas como uma atividade avaliativa, mas envolveu a definição de interlocutores reais e o conteúdo temático foi definido considerando a opinião da turma, visando ao cumprimento de uma finalidade discursiva ligada a uma demanda escolar.

No MF 02, Quadro 31, o gênero reportagem foi trabalhado por Puri, no Ensino Médio, por meio de uma Sequência Didática organizada em três módulos: pré-leitura, leitura e pós-leitura em conformidade com a PALD.

Quadro 31 – Evidências da PALD no MF 02 – 2025/01

Memorial 02 – Licencianda: Puri
4 O Estágio: Onde Tudo Ganha Sentido Esse plano consiste em uma sequência didática que aborda o gênero reportagem, com o principal objetivo de incentivar os alunos do ensino médio a desenvolverem uma leitura crítica, a identificarem a estrutura do texto jornalístico e a produzirem textos autorais que estejam relacionados a temas locais ou escolares. A proposta foi elaborada para ser realizada em turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio, ao longo de três a quatro encontros, cada um com duração de 50 minutos. O desenho do plano abrangeu etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, facilitando momentos de reflexão, análise textual, criação em conjunto e troca de conhecimentos. A abordagem aplicada incluiu a identificação de saberes prévios, a comparação de diferentes textos jornalísticos e a promoção de um engajamento ativo através de questões interpretativas, inferenciais e críticas. Como resultado final, os estudantes produziram uma reportagem com base em uma realidade próxima de suas experiências escolares, incentivando a prática de autoria e a conexão entre linguagem e contexto.

Fonte: Memorial de Formação da Licencianda Puri (2025/01, p. 9-10).

A licencianda *Puri*, diferentemente de Tremembé, não inicia com a explicação do conteúdo; ela parte de uma análise fundamentada em perguntas de leitura, as quais não foram citadas no memorial, e da comparação de diferentes reportagens. Notamos, de acordo com as descrições, que a licencianda incentivou os estudantes a interagirem com o autor, com o texto e com os colegas de turma. Segundo Fuza e Menegassi (2022), esses módulos que orientam a leitura e a interpretação do gênero favorecem a responsividade ativa do estudante, pois esse processo, que integra leitura, análise linguística e produção textual, inicia com perguntas mais simples para levantamento dos conhecimentos prévios sobre o texto-enunciado e avança para análises críticas de maior complexidade.

Os questionamentos organizados nessa sequência, antes, durante e após a leitura, tal como descritos por Puri, aparecem no memorial como estratégias que podem viabilizar a mobilização dos critérios de intertextualidade e intencionalidade mencionados por Marcuschi (2008) e Koch (2015), de modo que os estudantes compreendam como produzir esse gênero para atender a uma função social. Após o registro dessas três etapas de leitura, a licencianda propôs à turma a elaboração de uma “reportagem com base em uma realidade próxima de suas experiências escolares, incentivando a prática de autoria”.

Conforme o registro fotográfico presente no MF 02, não anexado nesta dissertação por não termos autorização para utilizar a imagem, a reportagem foi produzida a partir de dados coletados em entrevistas realizadas na escola sobre o acesso à universidade pública por meio do ENEM. Essa proposta buscou relacionar o gênero ao seu contexto de produção. Contudo, assim como nos demais memoriais analisados, a escrita de Puri descreve de maneira sucinta as regências desenvolvidas no Estágio IV, apresentando poucos detalhes sobre as etapas de estudo, produção e circulação do gênero.

Mesmo diante dessa limitação descritiva, as informações apresentadas evidenciam que a análise linguística foi trabalhada com foco no gênero discursivo em uma perspectiva dialógica. Embora o memorial não apresente registros explícitos sobre a socialização da reportagem, a produção foi elaborada a partir de dados reais da vivência escolar e organizada em formato visualmente adequado, conforme o registro fotográfico anexado ao memorial, o que indica condições favoráveis à sua veiculação em canais impressos ou digitais.

Ao contrário de *Tremembé*, *Puri* não menciona que os estudantes se apresentaram desmotivados para produzir o gênero estudado, apontando que todas as etapas da sequência didática ocorreram conforme planejado. Porém, é preciso destacar que tanto no MF 01 como no MF 02 as licenciandas registraram o objetivo de motivar a escrita a partir de assuntos ligados

às vivências dos estudantes, o que nos faz entender que uma mesma proposta pedagógica pode ter desdobramentos distintos devido às especificidades de cada turma.

Sendo assim, compreendemos ser importante conhecer os estudantes, suas dificuldades e expectativas para ajustar o plano de aula no sentido de atender a uma proposta pedagógica dialógica. Embora Puri não tenha detalhado como a dimensão extraverbal e verbo-visual do gênero foi explorada, constatamos que a PALD foi contemplada, pois o trabalho com a reportagem articulou perguntas de leitura, comparação entre textos e produção autoral baseada em dados reais coletados no espaço escolar, possibilitando aos estudantes refletirem acerca do uso da linguagem na construção do gênero e de sua finalidade discursiva.

6.7 Síntese das análises das produções finais dos Estágios Supervisionados

No Quadro 32 apresentamos uma síntese das análises dos relatos, relatórios e memoriais de formação dos semestres letivos 2024/02 e 2025/01, cujo resultado evidenciou que os registros dos estagiários, na sua maioria, apresentam uma descrição resumida. Com isso, deixam de relatar informações importantes acerca das relações dialógicas em sala de aula, visto que faltam registros das perguntas feitas pelos licenciandos aos estudantes e de suas respectivas respostas durante o estudo do gênero. Além disso, não consta um detalhamento das mediações dos estagiários nas etapas de estudo, produção e socialização dos gêneros discursivos, com evidências de como as dimensões extraverbal e verbo-visual foram exploradas.

Quadro 32 – Síntese das análises das produções finais dos Estágios Supervisionados

Estágio Supervisionado II 2024/02 – RES 01: Pachamama e Kariri
Texto-enunciado como unidade de ensino: Foco na metalinguagem sem integrar a dimensão extraverbal, limitando a socialização da produção final dos estudantes à sala de aula. Responsividade: Incentivo à participação dos discentes, porém a interação restringiu-se à justificativa da aplicação de regras gramaticais e à socialização das produções, sem responsividade crítica acerca do conto lido. Avaliação valorativa: Centralidade em reflexões relacionadas aos aspectos metalinguísticos, sem um direcionamento para a compreensão do posicionamento valorativo presente no gênero conto. Elementos constitutivos do gênero: Ausência de análise dos elementos constitutivos do gênero conto (tema, composição e estilo) e da sua função social. Intencionalidade: Reflexão sobre a intenção discursiva a partir de frases do cotidiano dos estudantes. Todavia, a análise não se estendeu ao conto para compreensão da intencionalidade do contista. Intertextualidade: Considerou o repertório cultural dos educandos com exemplos próximos da realidade deles, porém as discussões não se estenderam para o estudo do conto em diálogo com outros textos-enunciados. Síntese analítica (Efetivação parcial da PALD): A reflexão metalinguística acerca do emprego dos recursos linguísticos evidencia o esforço das licenciandas em romper com uma prática pedagógica classificatória e descontextualizada. Essa abordagem de ensino, embora tenha evoluído, ainda manteve o

foco no conteúdo gramatical sem avançar para a função e a circulação social do gênero estudado. Portanto, limitou a compreensão de como os elementos linguísticos contribuem para expressar o posicionamento valorativo e intencionalidade discursiva do enunciador.

Estágio Supervisionado II 2024/02 – RES 02: Tabajara e Takuá

Texto-enunciado como unidade de ensino: Foco na abordagem estrutural do gênero, sem analisar as condições de produção e de circulação. A socialização do gênero limitou-se ao ambiente escolar.

Responsividade: Houve engajamento dos discentes nas atividades propostas. Todavia, não há evidências de que eles foram incentivados a se posicionar criticamente sobre os textos-enunciados lidos.

Avaliação valorativa: Foi analisado o sentido gerado pelo uso de elementos gramaticais em frases e textos; todavia, não há registros de análise do posicionamento valorativo do cordelista.

Elementos constitutivos do gênero: Não há registro de atividades abordando o conteúdo temático. O estilo foi explorado a partir do uso expressivo da pontuação; contudo, a abordagem permaneceu centrada na estrutura composicional do cordel.

Intencionalidade: Não identificamos atividades voltadas para a análise da intencionalidade do cordelista.

Intertextualidade: Outros textos foram utilizados na realização das atividades, mas não consta se estabeleceram uma relação dialógica com o cordel para desenvolver o posicionamento crítico dos estudantes.

Síntese analítica (Efetivação parcial da PALD): O estudo dos recursos linguísticos foi relacionado ao texto-enunciado, articulando, em alguns momentos, as perspectivas normativa e dialógica. Todavia, a ausência de análise da intencionalidade e da valoração do cordelista, bem como a socialização restrita do gênero à turma, limitaram a compreensão da finalidade discursiva do cordel.

Estágio Supervisionado II 2025/01 – RES 01: Potiguara e Graúna

Texto-enunciado como unidade de ensino: O gênero foi apresentado em seu suporte físico de circulação, porém a interpretação ficou restrita à identificação de aspectos visuais, narrativos e estruturais, e a socialização das HQs produzidas pelos estudantes limitou-se ao ambiente escolar.

Responsividade: Explorou o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero, porém não motivou o posicionamento crítico deles acerca do conteúdo temático abordado nas HQs.

Avaliação valorativa: Não há registro de discussão sobre o posicionamento valorativo presentes nas HQs trabalhadas com a turma.

Elementos constitutivos do gênero: Enfoque na construção composicional, sem explorar o conteúdo temático e o estilo do gênero.

Intencionalidade: Não há evidências de atividades voltadas à intencionalidade discursiva nas HQs analisadas, deixando de demonstrar aos estudantes que as escolhas linguísticas dos autores não são aleatórias.

Intertextualidade: Considerou o conhecimento prévio dos estudantes, mas a proposta pedagógica não articulou as HQs a outros textos e discursos para aprofundar o debate sobre o conteúdo temático.

Síntese analítica (Efetivação parcial da PALD): O contato com a HQ em seu suporte de circulação e a valorização do repertório cultural dos estudantes evidenciam práticas dialógicas. Contudo, a centralidade das atividades na estrutura composicional, sem aprofundamento da valoração, da intencionalidade, do conteúdo temático e da socialização para além da sala de aula, restringiu a reflexão sobre o gênero como prática social.

Estágio Supervisionado II 2025/01 – RES 02: Dorrico, Minápoty e Tucuju

Texto-enunciado como unidade de ensino: O estudo do poema foi centrado em conceitos e na sua estrutura composicional, sem uma análise da sua função social, e os poemas produzidos pelos estudantes foram socializados apenas com a turma.

Responsividade: A participação dos discentes ficou restrita às discussões sobre os conceitos e aspectos estruturais do gênero, não avançando para o debate de ideias em torno do conteúdo temático, tampouco para orientações sobre a importância da escrita do poema como forma de intervenção social.

Avaliação valorativa: Não há evidências de atividades de leitura voltadas à análise de como as escolhas linguísticas feitas pelo poeta marcam o seu posicionamento valorativo.

Elementos constitutivos do gênero: Centralidade na estrutura composicional do poema, sem abordar o

conteúdo temático e o estilo.

Intencionalidade: Não há evidências de atividades focadas nos elementos linguísticos e discursivos que permitissem analisar a intencionalidade do poeta em relação ao conteúdo temático.

Intertextualidade: Para explicar conceitos e características do gênero poema, foi estabelecida uma relação dialógica com a música “Aquarela”.

Síntese analítica (Efetivação *parcial* da PALD): A relação estabelecida entre o poema e a música “Aquarela” favoreceu a intertextualidade, mas o ensino priorizou a estrutura composicional do gênero, sem analisar a intencionalidade, a valoração e as escolhas linguísticas do poeta, o que compromete a compreensão do poema como uma forma de intervenção social.

Estágio Supervisionado III 2024/02 – RED 01: Kaingáng

Texto-enunciado como unidade de ensino: O gênero poema foi trabalhado de modo que os estudantes compreendessem sua função social.

Responsividade: Os estudantes foram reconhecidos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, sendo incentivados a propor soluções para os problemas sociais abordados nos gêneros.

Avaliação valorativa: As escolhas linguísticas do poeta foram analisadas para que os estudantes compreendessem o seu posicionamento valorativo.

Elementos constitutivos do gênero: Todos os elementos constitutivos do gênero foram explorados, enfatizando a articulação entre gramática e estilo.

Intencionalidade: Os recursos gramaticais e estilísticos foram analisados para que se compreendesse a intencionalidade discursiva do poeta.

Intertextualidade: A intertextualidade foi promovida mediante a relação dialógica entre as artes visuais (imagens e fotografias) e a literatura (poema) no debate sobre problemas sociais.

Síntese analítica (Efetivação *integral* da PALD): O trabalho com o poema articulou intertextualidade, responsividade crítica e análise da relação entre gramática, estilo, intencionalidade e valoração, culminando na produção autoral dos estudantes orientada para a circulação social do gênero. A proposta pedagógica desenvolvida pela licencianda evidencia a mobilização articulada dos aspectos da PALD.

Estágio Supervisionado III 2024/02 – RED 02: Kambeba

Síntese analítica (Efetivação da PALD *não identificada*): No relato, a licencianda menciona que sua proposta pedagógica contemplou a interpretação crítica, a intertextualidade, a inferência e o estudo das figuras de linguagem. No entanto, não há detalhamento de como as atividades foram conduzidas, configurando uma lacuna descritiva que impossibilitou verificar como a PALD foi mobilizada nas regências.

Estágio Supervisionado III 2025/01 – RPL 01: Pachamama

Texto-enunciado como unidade de ensino: Foram desenvolvidas práticas de leitura, análise e discussão de *blogs* para a compreensão de sua função social.

Responsividade: A licencianda buscou envolver os estudantes nas discussões a partir de perguntas relacionadas ao estudo do gênero.

Avaliação valorativa: No relato, consta que foram formuladas perguntas para envolver a turma nas discussões; contudo, não há detalhamento de como o posicionamento valorativo do autor, manifestado no gênero, foi abordado nessa etapa.

Elementos constitutivos do gênero: A atividade de leitura explorou a análise estrutural, linguística e funcional do gênero.

Intencionalidade: Embora o relato aponte que a licencianda abordou a função social do gênero, não há detalhamento sobre como a intencionalidade do autor foi explorada.

Intertextualidade: O relato indica que foram trabalhados diferentes gêneros discursivos, a fim de ampliar o repertório linguístico e discursivo dos estudantes.

Síntese analítica (Efetivação *integral* da PALD): O trabalho com o *blog* articulou leitura, escrita e previsão de circulação social, não restringindo a produção à avaliação ou à socialização entre os estudantes e a licencianda. Embora a circulação efetiva tenha sido comprometida pela desmotivação da turma e o relato apresente lacunas quanto à avaliação valorativa e à intencionalidade, o encaminhamento pedagógico orientou a produção para uma circulação mais ampla, evidenciando, assim, a efetivação da PALD.

Estágio Supervisionado III 2025/01 – RPL 02: Krenak

Texto-enunciado como unidade de ensino: No módulo de leitura, a análise priorizou tanto as características do gênero quanto a sua função social, a partir da discussão de temáticas atuais.

Responsividade: A responsividade ativa da turma foi impulsionada por questionamentos voltados aos conhecimentos prévios sobre o gênero, construção de pautas e pela realização de entrevistas com os colegas.

Avaliação valorativa: O licenciando não detalhou como conduziu a análise do posicionamento valorativo nas reportagens, não sendo possível verificar se esse aspecto foi contemplado ao abordar a função social do gênero.

Elementos constitutivos do gênero: O relato indica que os elementos constitutivos do gênero foram explorados durante a etapa de leitura.

Intencionalidade: Não há registros específicos sobre a condução desse critério; contudo, o licenciando menciona ter abordado o estilo do gênero com a turma, sem detalhar como essa dimensão foi relacionada às escolhas discursivas do enunciador.

Intertextualidade: Esse critério foi evidenciado ao utilizar reportagens de canais diferentes, discutir temáticas sociais, abordar as diferenças entre reportagem e notícia e considerar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero.

Síntese analítica (Efetivação *integral* da PALD): A reportagem foi trabalhada articulando leitura, produção e previsão de circulação para além da turma, incluindo a participação dos estudantes na definição das pautas e na coleta de dados para a produção do gênero. Embora a circulação tenha ficado restrita ao espaço escolar, em razão do calendário da escola, e o relato apresente lacunas descritivas quanto à avaliação valorativa e à intencionalidade, a proposta orientou a produção do gênero para uma circulação social, evidenciando a mobilização articulada dos aspectos da PALD.

Estágio Supervisionado IV 2024/02 – MF 01: Waikhon

Texto-enunciado como unidade de ensino: As regências foram centradas no gênero reportagem, destacando sua importância social. Embora as produções finais dos estudantes tenham sido avaliadas pela licencianda, não há evidências de que tenham sido socializadas com a turma ou veiculadas em outros espaços de circulação.

Responsividade: A responsividade da turma foi motivada a partir de aulas expositivas e dialogadas, com perguntas direcionadas à escuta dos conhecimentos prévios, dúvidas e expectativas dos estudantes sobre o gênero reportagem.

Avaliação valorativa: A licencianda cita que houve o estudo detalhado do gênero e do seu estilo de linguagem, mas não especifica como a avaliação valorativa foi explorada durante a análise da reportagem.

Elementos constitutivos do gênero: Foram trabalhados com os estudantes a estrutura, o estilo e as características do gênero reportagem. O conteúdo temático foi evidenciado apenas como critério de análise das reportagens produzidas pela turma.

Intencionalidade: Embora a licencianda destaque o estudo do estilo de linguagem da reportagem, não há evidências de atividades que mostrem como esse recurso foi mobilizado para analisar a intencionalidade discursiva registrada nesse gênero.

Intertextualidade: A valorização dos conhecimentos prévios da turma aliada à discussão sobre as diferenças entre reportagem e notícia evidencia a mobilização da intertextualidade.

Síntese analítica (Efetivação *parcial* da PALD): A valorização dos conhecimentos prévios da turma e o trabalho com a estrutura e o estilo da reportagem evidenciam práticas dialógicas. Contudo, as lacunas descritivas acerca da análise da valoração e da intencionalidade dos autores das reportagens estudadas, bem como a ausência de evidências de circulação das produções dos estudantes, restringiram a identificação de uma mobilização mais ampla da PALD.

Estágio Supervisionado IV 2024/02 – MF 02: Munduruku

Síntese analítica (Efetivação da PALD *não identificada*): No memorial, não há registro das regências realizadas no campo de estágio, o que nos impossibilitou verificar como a PALD foi mobilizada. Embora o posicionamento do licenciando sobre a formação crítica dos estudantes dialogue com essa abordagem, não encontramos informações suficientes que nos permitissem identificar sua efetivação nas aulas ministradas.

Estágio Supervisionado IV 2025/01 – MF 01: Tremembé

Texto-enunciado como unidade de ensino: Após o estudo das características da carta argumentativa, a produção do gênero foi direcionada de modo a levar os estudantes a compreenderem a sua função social.

Responsividade: No memorial da licencianda, consta que, durante o estudo do gênero, foi promovida a escuta ativa da turma, a fim de engajar os estudantes na escolha do conteúdo temático das cartas que iriam produzir.

Avaliação valorativa: Embora o memorial não detalhe como a dimensão valorativa do gênero foi trabalhada, o relato indica que a escolha da demanda a ser apresentada nas cartas tinha como objetivo possibilitar aos estudantes a expressão de seu posicionamento crítico acerca da escola.

Elementos constitutivos do gênero: A licencianda destaca que a abordagem teórica do gênero contemplou seu significado, sua estrutura composicional e exemplos. No entanto, o relato das aulas não detalha se esses aspectos foram apenas apresentados de forma expositiva ou se foram desenvolvidas atividades práticas voltadas à análise de todos os elementos constitutivos do gênero.

Intencionalidade: O memorial apresenta elementos que indicam a abordagem da intencionalidade ao registrar a definição da função social e do objetivo da escrita. Contudo, não há registros de propostas voltadas à reflexão sobre as escolhas linguístico-discursivas relacionadas à expressão da intencionalidade do autor das cartas.

Intertextualidade: No memorial consta que a licencianda considerou a opinião dos estudantes na definição do conteúdo temático das cartas. Contudo, não há registros que permitam identificar se houve articulação entre essas opiniões e os exemplos de cartas apresentados, de modo a subsidiar a construção dos argumentos para o atendimento da demanda apresentada nas produções dos estudantes.

Síntese analítica (Efetivação integral da PALD): O estudo e a produção da carta argumentativa foram vinculados a uma demanda identificada pelos próprios estudantes, com previsão de sua socialização para além da sala de aula. Embora a desmotivação da turma durante a escrita tenha comprometido o envio de todas as cartas aos destinatários, o encaminhamento pedagógico da licencianda articulou a produção desse gênero à realidade escolar e à sua finalidade discursiva, aspectos que evidenciam a mobilização da PALD.

Estágio Supervisionado IV 2025/01 – MF 02: Puri

Texto-enunciado como unidade de ensino: A proposta de escrita da reportagem foi vinculada ao contexto escolar e às vivências dos discentes.

Responsividade: A responsividade foi evidenciada pela formulação de questões interpretativas, inferenciais e críticas sobre o gênero, porém não foram citadas no memorial.

Avaliação valorativa: No memorial consta a intenção de desenvolver a leitura crítica, mas não há uma descrição explícita de como a avaliação valorativa foi abordada no gênero estudado.

Elementos constitutivos do gênero: Embora a licencianda destaque que a estrutura do gênero foi analisada considerando as condições de produção, não cita como o estilo e o conteúdo temático foram trabalhados.

Intencionalidade: Apesar de constar no relato a análise e a comparação de textos, não há descrições de como os estudantes examinaram as escolhas linguísticas e discursivas mobilizadas na reportagem para atingir intencionalidades específicas.

Intertextualidade: No memorial, consta o levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero e a comparação entre diferentes textos jornalísticos.

Síntese analítica (Efetivação integral da PALD): O trabalho com a reportagem articulou pré-leitura, leitura e pós-leitura, comparação entre textos e produção autoral vinculada à realidade escolar, com formato adequado à circulação impressa ou digital. Embora o memorial não detalhe como foram abordadas a intencionalidade e a avaliação valorativa, os encaminhamentos pedagógicos registrados indica um trabalho com o gênero para além de sua estrutura composicional, orientando a produção para uma finalidade discursiva e para a circulação social.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das análises das produções finais de Estágio Supervisionado.

Das 12 (doze) produções analisadas, 05 (cinco) apresentaram efetivação integral da PALD; 05 (cinco), efetivação parcial; e em 02 (duas) não foi possível realizar a análise, por não

constar a descrição das regências ou por apresentarem apenas a listagem das atividades, sem detalhar como foram desenvolvidas. A efetivação parcial da PALD ocorreu, principalmente, pela ausência de exploração de todos os elementos constitutivos dos gêneros estudados, pela não articulação entre as dimensões extraverbal e verbo-visual ou pela ausência de proposta de circulação social do gênero.

Quanto à socialização das produções dos estudantes para além do espaço escolar, nas propostas em que estava prevista, mas não ocorreu em razão de contratempos pedagógicos relacionados ao calendário da escola ou da desmotivação dos educandos, consideramos que a PALD foi integralmente contemplada. Sustentamos essa compreensão pelo fato de que, nesses casos, a escrita do gênero foi “[...] planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade” (Lopes-Rossi, 2002, p. 31).

Os licenciandos demonstraram sensibilidade pedagógica e empenho em promover um ensino pautado na concepção dialógica de linguagem. Notamos esse esforço nos relatos em que o texto-enunciado foi tomado como unidade de ensino e as atividades possibilitaram aos estudantes participar da coconstrução do conhecimento, relacionar os gêneros às suas condições de produção e circulação e refletir sobre o uso dos recursos linguísticos em função das finalidades discursivas. Porém, houve casos em que, mesmo com a intenção de trabalhar a linguagem como prática social, faltou ampliar a análise do gênero para além de sua estrutura composicional, de modo que todos os elementos que o constituem fossem explorados, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia linguística dos estudantes.

A síntese apresentada no Quadro 32 aponta que, de acordo com as descrições das regências, a estrutura composicional dos gêneros foi trabalhada, embora, em algumas delas, não tenha sido especificado como o conteúdo temático e o estilo foram desenvolvidos, além de haver pouco detalhamento acerca da avaliação valorativa e da intencionalidade. No entanto, identificamos esforço e dedicação dos licenciandos em buscar romper com uma dinâmica tradicional nas aulas de LP marcada pela conceituação, classificação e realização de exercícios centrados apenas na memorização de conteúdos gramaticais.

Com a análise desse *corpus* também foi possível observarmos o lugar atribuído aos estudantes, bem como as potencialidades e os limites da PALD no contexto do Estágio Supervisionado. Nas produções analisadas, os estudantes foram reconhecidos como sujeitos ativos e responsivos no estudo dos gêneros discursivos, principalmente quando os licenciandos valorizaram seus conhecimentos prévios e posicionamentos acerca dos gêneros discursivos. Essa participação não se limitou à resposta a questões previamente formuladas, mas envolveu

a possibilidade de posicionar-se diante dos assuntos abordados e produzir enunciados destinados a interlocutores e espaços de circulação definidos. Porém, em algumas produções, embora os licenciandos tenham motivado a participação dos estudantes, não identificamos uma mediação docente voltada para uma responsividade crítica acerca do gênero trabalhado.

Nas práticas em que a PALD foi efetivamente mobilizada, os estudantes foram conduzidos a compreender que as escolhas linguísticas não são aleatórias, mas se relacionam às finalidades discursivas, às posições assumidas pelos sujeitos e às condições de produção e circulação dos gêneros. Em outras propostas, entretanto, a análise linguística, de acordo com as descrições das regências, priorizou a identificação ou aplicação de aspectos gramaticais, sem evidências de que esses elementos tenham sido relacionados aos sentidos produzidos no texto-enunciado.

No final do capítulo “Concepção dialógica de linguagem e prática de análise linguística dialógica: fundamentos, origem e configuração”, apresentamos o seguinte questionamento: em sala de aula, que potencialidades a PALD apresenta para motivar a responsividade ativa dos estudantes da educação básica, a fim de que a produção de um gênero discursivo não seja vista apenas como uma atividade avaliativa, mas como uma forma de intervenção social? A análise do *corpus* desta pesquisa aponta que a PALD, ao abordar o gênero discursivo como unidade principal de ensino, com foco em sua função social, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e propondo discussões de temáticas de interesse deles, pode favorecer o engajamento da turma. Entretanto, os registros também evidenciaram situações em que, mesmo quando o licenciando procurou seguir essa perspectiva, os estudantes demonstraram pouca disposição para participar das atividades.

As produções analisadas revelam, ainda, que a participação dos estudantes nem sempre correspondeu à responsividade ativa defendida por Bakhtin (2016). Em alguns registros, os educandos participaram das atividades, mas sem evidências de que tenham sido conduzidos a posicionar-se diante dos discursos, avaliar os sentidos produzidos ou compreender as escolhas linguístico-discursivas relacionadas às finalidades dos gêneros. Portanto, para atender a perspectiva dos estudos bakhtinianos, o engajamento dos estudantes deve evoluir para uma postura responsiva ativa e reflexiva.

A BNCC (2017) e o DCT (2019), conforme discutimos, são diretrizes oficiais fundamentadas em uma perspectiva dialógica de linguagem, orientação que também vem sendo seguida pela formação inicial docente. Entretanto, os resultados desta pesquisa apontam que a implementação da PALD enfrenta obstáculos. Relatos dos licenciandos mencionam que, ao

proporem atividades como a escrita de *blogs*, poemas, reportagens e cartas argumentativas com circulação social, encontraram desinteresse e responsividade passiva por parte dos estudantes.

Diante desse cenário, em que a elaboração de um texto-enunciado ainda pode ser compreendida pelo estudante apenas como um critério avaliativo, entendemos que a PALD pode contribuir para problematizar essa cultura escolar, na medida em que o professor, enquanto mediador, poderá abrir espaço de escuta não apenas para abordar o objeto de ensino, mas também para compreender as causas que sustentam essa visão escolarizada do ensino de LP na educação básica.

Portanto, constatamos que a PALD avança ao propor um ensino em que o estudante participe da coconstrução do próprio conhecimento; no entanto, sua prática não garante, por si só, a motivação da turma nem o engajamento efetivo nas etapas de estudo, produção e circulação do gênero. Nesse sentido, consideramos importante que, antes de estruturar o plano de aula de acordo com essa abordagem, o licenciando busque conhecer a turma, a fim de identificar possíveis causas da desmotivação e, a partir disso, articular intervenções que possam favorecer os resultados pretendidos. Essa etapa de vivenciar a transposição didática da PALD também se configura como uma oportunidade para que os licenciandos avaliem as possibilidades e limitações de sua apropriação teórico-prática e reflitam sobre a própria formação docente.

Diante dessas constatações, identificamos tensionamentos que transcendem o alcance desta análise documental: por que os licenciandos registram tão pouco sobre as atividades desenvolvidas nas regências? Essa lacuna descritiva está relacionada às restrições composicionais dos gêneros acadêmicos ou a fatores como a cultura de avaliação institucionalizada, o tempo destinado à escrita, a orientação docente e a inexperiência do licenciando com o trabalho reflexivo sobre a própria prática pedagógica? Quais fatores internos ou externos às escolas influenciam a implementação da PALD? Tais questões, a serem exploradas em uma investigação de campo que dê continuidade a este estudo documental, evidenciam tensões que atravessam o Estágio Supervisionado e a apropriação do trabalho dialógico com a linguagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, selecionamos como objeto de análise as produções finais dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado dos semestres letivos 2024/02 e 2025/01 do curso de Letras. A partir desse recorte analítico, direcionamos nossos estudos para investigar, por meio de relatos, relatórios e memoriais, como os licenciandos mobilizaram a PALD nas regências de Estágio Supervisionado, bem como os desafios evidenciados nesses registros. Para contemplar essa finalidade, partimos dos seguintes objetivos: a) teorizar a origem do conceito e a configuração da PALD; b) avaliar as potencialidades e os limites para a PALD no Documento Curricular do Tocantins (DCT); c) investigar a transposição didático-pedagógica da PALD nos componentes de Estágio II, III e IV; e d) analisar a mobilização efetiva da PALD nas regências a partir das produções finais dos estagiários.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que a preparação teórico-metodológica do licenciando para o desenvolvimento da PALD nos estágios supervisionados requer metodologias de ensino centradas em quatro aspectos: 1) compreensão de como o ensino de LP se estrutura em cada concepção de linguagem; 2) posicionamento crítico acerca das orientações pedagógicas presentes nos documentos normativos e livros didáticos; 3) estudo de textos teórico-metodológicos nos estágios, articulados a atividades práticas fundamentadas no dialogismo; e 4) acompanhamento da (re)escrita dos planos de aula das regências, dos relatos, dos relatórios, e dos memoriais.

A seguir, à medida que detalhamos os resultados que responderam aos questionamentos desta investigação, apresentamos sugestões para fortalecer a preparação dos licenciandos para a efetivação da PALD no campo de estágio. Além disso, destacamos orientações para que os relatos, relatórios e memoriais sejam produzidos de acordo com sua função acadêmica, possibilitando que se tornem futuros objetos de estudo e de reflexão para o planejamento das aulas de Estágio Supervisionado.

A premissa inicial para a consolidação da PALD nas regências de Estágio Supervisionado consiste na compreensão de como o ensino de LP se configura em cada concepção de linguagem. Esse processo ocorre por meio da leitura de textos teóricos articulados a atividades práticas que demonstrem, de forma detalhada, como cada concepção aborda o texto-enunciado, a leitura, a oralidade, a escrita, a análise linguística/semiótica, bem como o papel do professor e do estudante. Entendemos que se trata de um processo contínuo, a ser desenvolvido ao longo do curso de Letras, por meio de abordagens que permitam ao licenciando realizar análises críticas e comparativas de aulas planejadas nessas três vertentes.

Na terceira concepção de linguagem, *dialogica ou como interação*, a centralidade nos gêneros discursivos, trabalhados de acordo com sua função social, e a atuação do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia linguística dos educandos. Sendo assim, a forma como o professor compreende a linguagem e a gramática a ela associada determina o tipo de responsividade que será mobilizada em sala de aula, uma vez que essa compreensão define a maneira como as aulas serão planejadas e conduzidas. Esse conhecimento permite ao professor em formação inicial assumir um posicionamento crítico diante das atividades propostas nos livros didáticos e das orientações pedagógicas presentes nos documentos normativos, adotando uma postura reflexiva para definir o que será mantido ou adaptado.

Após compreender como o ensino de LP se projeta em cada concepção de linguagem e a importância de cada uma dessas abordagens teóricas, o licenciando terá subsídios para realizar uma leitura crítica dos documentos normativos da educação, observando, conforme apontado nesta pesquisa, que a forma como as habilidades do DCT serão conduzidas está ligada à concepção de linguagem compreendida pelo docente em formação inicial. Sendo assim, um aprofundamento teórico-metodológico significativo sobre a transposição didática da PALD contribui para que o estudo dos gêneros discursivos no campo de estágio não se restrinja à metalinguagem, mas contemple também, de forma articulada, sua dimensão social e verbo-visual.

Esse embasamento teórico-metodológico, que viabiliza uma análise robusta das diretrizes educacionais e prepara o professor em formação inicial para o desenvolvimento da prática de análise linguística dialógica nas regências, é oportunizado nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, conforme evidenciado nesta dissertação. Essa preparação ocorre em três momentos sequenciais e interligados: 1) estudo de textos teórico-práticos por meio de atividades como fichamentos, videoaulas, *podcasts* e seminários; 2) (re)elaboração dos planos de aula das regências com acompanhamento do professor; e 3) ministração, para a turma de estágio, de uma das aulas previstas para a regência.

Considerando que os seminários são as atividades mais recorrentes nesses componentes, sugerimos que eles não se restrinjam à exposição oral, mas que o licenciando também seja orientado a elaborar e aplicar uma atividade prática e criativa relacionada ao assunto discutido no texto, respeitando o tempo destinado à apresentação. A proposta é que, a partir das metodologias apresentadas nos textos estudados, o estudante planeje outra atividade prática a ser desenvolvida com a turma.

Como resultado desse processo de preparação para as regências, evidenciamos, a partir de indícios de PALD presentes nos registros analisados, que houve um esforço dos licenciandos em ministrar aulas contemplando prática de análise linguística em uma perspectiva dialógica, partindo dos gêneros discursivos e demonstrando que também é possível desenvolver uma abordagem contextualizada com orações. Entretanto, devido ao caráter resumido com que a maioria das regências foram descritas, enfrentamos limitações que dificultaram uma análise mais minuciosa acerca de como as práticas de leitura contemplaram a dimensão social e verbo-visual do texto-enunciado.

Em relação à efetivação da PALD nas regências por meio de projetos didáticos, sequências didáticas e oficinas, constatamos, a partir dos recortes analíticos e da leitura detalhada dessas produções, duas dificuldades dos licenciandos. A primeira refere-se ao planejamento das aulas de acordo com o tempo destinado ao estudo do gênero, de modo a contemplar leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Nas regências, principalmente naquelas em que a carga horária não se concentrou em apenas uma turma, observamos que efetivar a PALD constituiu um desafio para os licenciandos, pois exige uma organização cuidadosa de todas as etapas para que os estudantes se apropriem das características dos gêneros e disponham de tempo suficiente para produzi-los e socializá-los.

A segunda dificuldade está relacionada ao engajamento da turma nas atividades. Mesmo diante de propostas didáticas planejadas de acordo com os interesses dos estudantes, buscando promover uma responsividade ativa por meio da produção de gêneros destinados a interlocutores reais, esse envolvimento não ocorreu como esperado, principalmente nas atividades de escrita. Conforme os relatos analisados, isso ocorreu porque a escrita, diferentemente da oralidade, ainda é compreendida pelos estudantes como uma atividade escolarizada, mesmo quando possui um objetivo concreto de circulação social por meio de um gênero discursivo.

Diante desses entraves para a efetivação da PALD, sugerimos o compartilhamento da proposta didática com o professor regente, pois, por conhecer a turma há mais tempo, ele poderá contribuir para a reestruturação do plano de aula, caso necessário, a fim de favorecer o alcance dos objetivos propostos. Consideramos essa ação necessária porque, provavelmente, apenas a observação das aulas não permite identificar, de maneira mais aprofundada, as dificuldades dos estudantes a ponto de envolvê-los nas atividades planejadas.

Nas produções dos licenciandos, não há evidências de que se sentiram inseguros em trabalhar a gramática normativa sob uma perspectiva dialógica da linguagem. Por outro lado, nas atividades linguísticas e epilinguísticas descritas por eles, não conseguimos identificar,

devido à brevidade da escrita, se enfrentaram dificuldade de articulá-las à dimensão social do gênero trabalhado com os educandos. Em outras palavras, faltou maior detalhamento de como exploraram as dimensões extraverbal e verbo-visual dos textos-enunciados. Diante dessas descrições pouco detalhadas das aulas ministradas pelos estagiários, apresentamos algumas orientações para a escrita dos relatos, relatórios e memoriais.

Antes da elaboração desses gêneros acadêmicos, é fundamental discutir suas características composicionais, o que pode ser realizado por meio da análise comparativa entre duas produções: uma que atenda e outra que não contemple à finalidade do gênero. Isso possibilita observar a postura responsiva esperada de um graduando em Letras ao descrever os estágios de observação e regência. Durante essa discussão, articulada a atividades práticas, como oficinas, também pode ser produtivo convidar um egresso do curso de Letras ou um estudante de mestrado em Letras para contribuir com o estudo desses gêneros.

Soma-se a essa orientação a importância de divulgar as produções finais dos estágios em rodas de conversa com professores da educação básica das escolas em que ocorreram as regências, ou manter a Semana de Letras como *locus* de divulgação, assim como tem sido feito com a apresentação dos relatórios e projetos de letramento pelos licenciandos. Entendemos que, quando o professor em formação inicial tem ciência de que a sua produção será socializada com um público mais amplo, a escrita deixa de ser direcionada exclusivamente ao professor e passa a ser elaborada de maneira mais criteriosa. Além disso, a circulação do gênero entre diferentes interlocutores reforça a importância do *feedback* do professor de estágio durante o processo de escrita e reescrita, contribuindo para o domínio do gênero.

Por fim, reconhecemos como limitação deste trabalho o fato de as produções que constituem o objeto de análise, quase na sua totalidade, não apresentarem descrições reflexivas detalhadas das regências que expliquem como as atividades propostas foram conduzidas. A PALD pode ter sido vivenciada na prática em maior grau do que o registrado, mas a ausência de evidências detalhadas pelos licenciandos nos impediu de efetivar uma análise mais minuciosa. Portanto, notamos a relevância de pesquisas futuras que possibilitem identificar, com maior profundidade, as principais dificuldades enfrentadas na execução da PALD e, assim, propor um projeto de análise linguística dialógica que sirva de guia para fundamentar o trabalho de futuros licenciandos.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosa Helena. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010.
- ANTUNES, Irandé. Uma sugestão de programa muito além da gramática. *In*: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**. “Limpendo o pó das ideias simples”: São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, Marcos. Os objetos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de estilística no ensino de língua**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p.23-43.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011[1977].
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 2003.
- BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SANTOS, Domingas Ferreira dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? **EUTOMIA - Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 23, n. 1, p. 45-68, jul. 2019.
- BORGES, Elaine da Silva Santos; FUZA, Ângela Francine. Vivências de uma professora no trabalho com o gênero lenda na escola do campo. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.10, 2019.
- BOTELHO, Giselle. Música como objeto de estudo no ensino fundamental. *In*: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa**. Goiânia: Grafset, 2008.
- BRAIT, Beth. **Língua e Linguagem**. São Paulo: Ática, 2002.
- BRAIT, Beth. As vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. *In*: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CADILHE, Alexandre José; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/Concep%C3%A7%C3%A3o-discursiva-de-linguagem-T%C3%A2nia-Magalh%C3%A3es-Andreia-Garcia-Helena-Ferreira-2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, n. 2, 1986.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2026.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é linguística aplicada? *In*: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba. (orgs.). **Linguística aplicada**: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

CELLARD, ANDRÉ. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma Proposta Dialógica para o Trabalho com Literatura. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. Uma gramática da literatura infantil. *In: Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. As práticas da leitura literária. *In: Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Revista Interações**, [S. l.], v. 7, n. 19, 2011. DOI: 10.25755/int.475. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 12 jun. 2026.

FENILLI, Lays Maynara Favero; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Ensino de Língua Portuguesa: ancorando a prática de análise linguística nos estudos bakhtinianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DNYxwP73J5ngJ4dTtD6rwLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2026.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. *In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN. Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.9, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Maria Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, 2011.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura em ordenação e sequencição no Ensino Fundamental. *In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). Leitura e Ensino de Língua*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FUZA, Ângela Francine; CIAVOLELLA, Bruno; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Contribuições teórico-metodológicas e formativas de Renilson José Menegassi ao ensino e à aprendizagem das práticas de linguagem. *In: FUZA, Ângela Francine; CIAVOLELLA,*

Bruno; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco (org.). **Práticas de linguagem e interação no ensino de línguas**: homenagem a Renilson José Menegassi. Palmas: EdUFT, 2026.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011[1984].

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, Ana Maria da Costa Santos *et al.* (orgs.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Teoria Acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Letramento do professor em formação inicial**: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KLEIMAN, Angela Bustos; SEPULVEDA, Cida. O ensino de gramática na escola: por quê? para quê? In: KLEIMAN, Angela Bustos; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática**: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes Editores, 2012.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2022.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivo no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kayganguê, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACIEL, Lucas Vinicio de Carvalho. **Para entender os gêneros do discurso**. Araraquara: Letraria, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Francine Netto; FREITAS, Deisi Sangoi; FELDKERCHER, Nadiane. Oficinas pedagógicas: instrumento de valorização da diversidade no ambiente escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/550028/oficinas-pedag%C3%B3gicas--instrumento-de-valoriza%C3%A7%C3%A3o-da>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra (orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENEGASSI, Renilson José. **A escrita como trabalho na sala de aula**. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: Desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA, Roseli Bitzcof de. **A análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da Região Norte**. 2021. 191 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional, TO, 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Larissa Leal. Ler para escrever crônicas: o gênero e sua função comunicativa. **Revista Ribanceira, Revista do curso de Letras da UEPA**. Belém, v. II, n. 1, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. Princípios e aspectos dos projetos de letramento. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo (orgs.). **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. Maringá: EDUEM, 2005^a. v. 1. p. 825–836. In: PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. v. 1.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, Acir Raymann; RITTER, Liliane Cristina Buzato (orgs.). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005^b.

PERES, Andreane Dantas da Silva *et al.* Entre políticas e práticas: desafios da docência em LP no TO. **Gestadi** - Revista do Grupo de Estudo de Análise do Discurso, v. 1, n. 6, 2026. 1º semestre.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Instituto Abaporu de Educação e Cultura; Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RITTER, Lilian Cristina Buzato; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Leitura e Análise Linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O trabalho com gêneros por meio de projetos. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Luzirene Gonçalves; MORAIS, Mario Ribeiro. Análise Linguística na perspectiva dialógica em Relatórios de Estágio Supervisionado. **Porto das Letras**, 9 (Especial). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17226>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SIGNORINI, Inês. Análise linguística combina com letramento escolar? *In*: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). **Reflexões sobre a língua(gem) em contexto de ensino**. Palmas: EdUFT, 2024.

SILVA, Wagner Rodrigues; ANDRADE, Ayne Almeida; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. Estudo de verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças. **Horizontes**, Itatiba, v.39, 2021.

SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2013.

SILVA, Wagner Rodrigues; MORAIS, Mario Ribeiro; GUELPELI, Paulo Pércio (org.). **Olhares, escutas e dizeres**: em autobiografias de professoras. Palmas, TO: Editora da Universidade Federal do Tocantins (EDUFT), 2025.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte:

Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em:
<https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/magda-soares>. Acesso em: 16 mar. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins**: etapa Ensino Fundamental. Palmas: SEDUC, 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Campus Universitário de Porto Nacional. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**: Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas. Porto Nacional: UFT, abr. 2018. 152 p.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021[1929].

ZAMPRONI, Maria Madalena Nicoleti. **Das histórias às rimas, a palavra brinca nas oficinas**. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, 2000.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999. Disponível em:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 10 out. 2025.