

## **Responsividade na escrita argumentativa – olhares para si e para o outro**

### ***Responsiveness in argumentative writing – looks at oneself and the other***

### ***Responsividad en la escritura argumentativa – miradas a uno mismo y al otro***

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

 0000-0002-0627-9546

Fernanda Santana Gomes<sup>2</sup>

 0000-0003-2758-7369

**RESUMO:** As práticas de escrita têm sido examinadas sob vieses teóricos e metodológicos que ora focalizam a materialidade linguística com foco na textualidade, ora consideram as condições enunciativas que propiciam a emergência e a constituição dos enunciados, na interação discursiva. Inspirado nos estudos de feição interdisciplinar da Linguística Aplicada, sob perspectiva sociodiscursiva de análise (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adotando-se procedimento metodológico de natureza interpretativista de base indiciária (GINZBURG, 1990), em diálogo com estudiosos de gêneros discursivos e de autoria como efeito da ação do sujeito nas esferas de atividades humanas (BAKHTIN, 2011), este artigo objetiva expor resultados de uma experiência de produção de texto dissertativo-argumentativo, baseado na proposta de redação do ENEM – 2016, por graduandos-estagiários de Letras. O exame dos dados (textos elaborados pelos estudantes; avaliação dos próprios textos produzidos; questionários e entrevistas semiestruturadas) possibilita apreender concepções de texto que emergem das interações vivenciadas, bem como nos aponta para a necessidade de rever as práticas de ensino de escrita, especialmente de gêneros em que predomina a atitude argumentativa e em que se evocam outras vozes, o que salienta a polifonia discursiva marcada pela responsividade, alteridade e heterogeneidade e pelos indícios de autoria e subjetividade, nem sempre legitimados pelas orientações das avaliações oficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; responsividade; argumentação.

**ABSTRACT:** Writing practices have been examined under theoretical and methodological biases that either focus on linguistic materiality with a focus on textuality or consider the

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora associada do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. E-mail: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas). E-mail: fernanda.santana.gomes.20@gmail.com

enunciative conditions that favor the emergence and constitution of utterances in discursive interaction. Inspired by interdisciplinary studies of Applied Linguistics from a socio-discursive perspective of analysis (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adopting a methodological procedure of an interpretive nature based on evidence (GINZBURG, 1990), in dialogue with scholars of discursive genres and of authorship as an effect of the subject's action in the spheres of human activities (BAKHTIN, 2011), this article aims to present the results of an experience of producing a dissertation-argumentative text, based on the writing proposal of ENEM – 2016, by undergraduates from Letters in Supervised Internship. The examination of data (texts prepared by students; evaluation of the texts produced; questionnaire and semi-structured interview) makes it possible to apprehend conceptions of text that emerge from the lived interactions, as well as points to the need to review writing teaching practices, especially genres in which the argumentative attitude predominates, in which other voices are evoked, which highlights the discursive polyphony marked by responsiveness, alterity and heterogeneity and by signs of authorship and subjectivity, not always legitimized by the guidelines of official assessments.

**KEYWORDS:** teacher training; responsiveness; argumentation.

**RESUMEN:** Las prácticas de escritura han sido investigadas bajo referenciales teóricos y metodológicos que ora se centran la materialidad lingüística con foco en la textualidad, ora consideran las condiciones enunciativas que favorecen el surgimiento y la constitución de los enunciados, en la interacción discursiva. Inspirándose en los estudios de naturaleza interdisciplinaria de la Lingüística Aplicada, desde una perspectiva sociodiscursiva de análisis (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), adoptándose procedimiento metodológico de carácter interpretativista, basado en evidencias (GINZBURG, 1990), en diálogo con estudiosos de géneros discursivos y de autoría como efecto de la acción del sujeto en las esferas de actividades humanas (BAKHTIN, 2011), este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia de producción de texto argumentativo-disertación, a partir de la propuesta de redacción del ENEM – 2016, por estudiantes universitarios de Filología em Pasantía Supervisada. El examen de los datos (textos elaborados por los estudiantes; evaluación de los propios textos producidos; cuestionario y entrevista semiestructurada) posibilita aprehender concepciones de texto que emergen de las interacciones vividas, así como apunta para la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza de la escritura, especialmente géneros en los que predomina la actitud argumentativa, en los que se evocan otras voces, lo que destaca la polifonía discursiva marcada por la responsividad, la alteridad y la heterogeneidad, y por las evidencias de autoría y subjetividad, no siempre legitimados por las orientaciones de las evaluaciones oficiales.

**PALABRAS CLAVE:** formación de profesores; responsividad; argumentación.

## Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se um importante meio de ingresso e permanência no Ensino Superior, uma vez que seus resultados se

constituem como um dos critérios de entrada em grande parte das Instituições de Ensino Superior e, também, por ser adotado como indicativo para concessão de bolsas de estudos e de financiamento estudantil. Nesse contexto, a prova de redação, um dos parâmetros eliminatórios no exame, se afigura como decisiva para a obtenção de uma vaga em uma universidade. Tal peso da redação na nota final dos candidatos, invariavelmente, interfere no curso para o qual os candidatos pretendem ingressar. Nesse cenário, são inegáveis os impactos do exame sobre as práticas pedagógicas, tanto na Educação Básica, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como na licenciatura em Letras.

Para analisar as repercussões da proposta de redação do ENEM sobre as práticas de formação de docentes da área de linguagens, iniciamos uma pesquisa visando apreender como os licenciandos de Letras concebem o texto (e os gêneros) em que predomina a exposição de ideias e argumentos, frequentemente nomeado como dissertação, ou mesmo, “redação do ENEM”. Este estudo, engajado nas ações investigativas da frente de pesquisa “Construção de autoria e de identidade acadêmica e profissional – diálogos entre saberes e práticas”<sup>3</sup>, pretende examinar as representações construídas pelos professores em formação acerca do processo de produção e avaliação de textos sob o viés da proposta de redação do ENEM (BRASIL, 2016). No escopo desse trabalho, almeja-se analisar: i) as concepções de avaliação que subsidiam as práticas de correção de textos; ii) a(s) imagem(ns) de texto e de leitor-avaliador projetada(s) nas práticas de avaliação de textos; iii) o(s) posicionamento(s) de autoria apreendido(s) nas práticas de escrita de textos e iv) as interferências das matrizes de avaliação sobre as ações de avaliação de texto(s).

Conforme salientado em trabalhos anteriores (GOMES; BRITO, 2018; LOPES, 2020; LOPES; RINCK, 2019), em especial no estudo “Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional”: “[...] as ações discursivas vivenciadas pelos graduandos-estagiários podem não somente apontar para etapas do desenvolvimento discursivo do futuro docente como também possibilitam a este compreender o próprio processo

---

<sup>3</sup> Uma das frentes de pesquisa associada ao Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação (NELLF), sediado na PUC Minas, e que integra professores, pós-graduandos e pesquisadores de outras instituições do Brasil.

formativo” (LOPES, 2018, p. 200), uma vez que permitem flagrar as concepções que subsidiam o fazer discursivo e acional (BRONCKART, 2006), tendo em vista as capacidades discursivas e as capacidades de/para agir, essenciais nas atividades de docência no campo da linguagem. A pesquisa em pauta considera as atividades discursivas dos sujeitos sob o prisma do dialogismo e da responsividade, princípios que estão na base dos estudos desenvolvidos por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2011, 2017), além de estabelecer um diálogo com Corrêa (2013) sobre heterogeneidade discursiva.

Com o propósito de expor o processo vivido na experiência de escrita e de avaliação dos textos argumentativos proposta aos estudantes de Letras, este texto se orientará pela seguinte organização: na primeira seção, apresentaremos o contexto da pesquisa no momento da geração dos dados, além de justificar os princípios que orientaram a escolha dos procedimentos metodológicos, tendo em vista a natureza dos dados e a natureza interdisciplinar própria do campo da Linguística Aplicada. Na seção seguinte, demonstraremos a relevância de assentar o exame proposto em bases teóricas em consonância com os estudos de viés sociocultural de letramento, e dos subsídios oriundos das análises de perspectiva discursiva e dialógica de estudiosos do Círculo de Bakhtin. Na terceira seção, procederemos ao exame dos dados, com foco nas pistas evidenciadas por categorias linguísticas e textuais emergentes dos discursos materializados nos gêneros que compõem o *corpus*. Nas considerações finais, apresentaremos nossas reflexões no sentido de reconsiderar as práticas de ensino de escrita que, atualmente, se subordinam excessivamente ao modelo de texto da proposta de redação do ENEM.

## **Situando a experiência – ações formativas a serviço da pesquisa**

A experiência vivenciada insere-se em um contexto de formação de um curso de Letras – licenciatura de uma universidade particular do sudeste do Brasil. Ao longo dos encontros semanais no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado<sup>4</sup>, no

---

<sup>4</sup> No momento da coleta dos dados, a disciplina “Estágio Supervisionado: a interação professor-aluno

7º período do curso, materializava-se, por parte dos estagiários, uma apreensão emergente das vivências trazidas da interação com os professores e alunos e com as práticas pedagógicas nas instituições privadas e públicas de Educação Básica, em especial da demanda para desenvolver propostas didáticas com foco na redação do ENEM.

A fim de compreender os efeitos das práticas de produção de texto à luz do modelo proposto pela avaliação do ENEM, e em consonância com um dos objetivos previstos para a disciplina de estágio na qual se almejava relacionar as práticas de ensino/aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica às concepções de língua, linguagem, texto e aprendizagem a elas subjacentes, optamos por procedimentos metodológicos de natureza interpretativa e qualitativa, de base indiciária (GINZBURG, 1990), em que as análises, desenvolvidas sob o viés dialógico, permitissem fomentar novas problematizações.

Assim, consoante a perspectiva discursiva e dialógica de análise de textos como enunciados que se configuram em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2013, 2017), empreendemos o exame do *corpus*<sup>5</sup> que se constituiu de: i) textos elaborados por graduandos, a partir da proposta de redação do ENEM (BRASIL, 2016): “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”; ii) avaliação, pelos próprios sujeitos autores, dos textos produzidos com base nas competências expressas na Matriz de Referência para redação do ENEM (BRASIL, 2009) e iii) análise de discursos emergentes de entrevista semiestruturada (registrada em áudio) e de questionário de natureza sociocultural. Em razão das restrições impostas pelo gênero artigo, será feito um recorte analítico do processo vivido pelos sujeitos participantes, com ênfase nas entrevistas, de que participaram sete graduandos de Letras<sup>6</sup>.

Além dos gêneros constitutivos do *corpus*, também foram submetidos à apreciação documentos parametrizadores, em âmbito nacional (BRASIL, 2018) e

---

e o ensino de língua materna” constituía a terceira das quatro disciplinas de estágio e objetivava a observação das práticas de ensino do Componente Curricular Português, bem como a intervenção didática em turmas de Ensino Médio.

<sup>5</sup> Os dados coletados foram submetidos à concordância dos graduandos por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>6</sup> A fim de preservar a identificação dos participantes, será utilizada a letra E (estudante) seguida de numeração: E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7.

estadual (MINAS GERAIS, 2012), a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) e a Cartilha do Participante (BRASIL, 2016).

Para o exame do *corpus*, levamos em conta duas dimensões primordiais quando se investigam processos formativos, no campo da licenciatura. De um lado, a necessidade de se avaliar as representações emergentes de discursos de estudantes de Letras acerca da prática de produção escrita e da ação avaliativa do próprio texto, considerando os sujeitos com quem irão interagir e os contextos onde irão atuar; de outro, a pertinência de uma análise discursiva que possibilite apreender as relações entre os conhecimentos construídos no percurso formativo e os saberes constituídos na interação com os sujeitos e os objetos de ensino, com ênfase na produção textual.

Partindo da premissa de que a “escrita pode ser em si um instrumento de formação, que atua tanto na construção do sujeito quanto na construção de conhecimentos.” (RINCK, 2011, p. 79), e que os licenciandos, futuros professores, deverão ensinar os seus alunos a produzirem textos (LOPES; RINCK, 2019), especialmente na modalidade escrita, propusemos, em um primeiro momento, que os graduandos de Letras assumissem o lugar de um estudante, candidato ao ENEM, para produzir um texto de natureza dissertativo-argumentativa, conforme as orientações da proposta do ENEM (BRASIL, 2016). Em um segundo momento, os graduandos foram chamados a exercer o papel de avaliadores do texto produzido, segundo o quadro de competências proposto pela Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009).

Com vistas a analisar o processo de deslocamento do lugar de autor para o de avaliador, alinhamo-nos a uma concepção de formação pautada pela atividade discursiva, ou seja, os sujeitos se constituem, discursivamente, na rede tecida em estreita relação com outros discursos e outros sujeitos, a exemplo dos enunciados que permeiam as práticas de formação na licenciatura, nas quais os acadêmicos são convocados a se projetarem como futuros profissionais. Sob esse enfoque, a noção de texto que orienta nossas práticas investigativas e formativas inspira-se na definição de enunciado que se encontra em Volóchinov (2017, p. 216): “O enunciado como tal é em sua completude um puro produto da interação social, tanto a mais

próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” A exemplo do signo, o enunciado “também reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Nessa interação, destaca-se “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Tendo apresentado as condições de coleta dos dados e a orientação metodológica, delinearemos, a seguir, os princípios teóricos que subsidiaram nossas análises.

## **Caminhos teóricos em diálogo**

Ao assumir os princípios da abordagem discursivo-dialógica para analisar os discursos emergentes da prática formativa proposta, partimos da concepção responsiva de enunciado defendida por Volóchinov (2017, p. 184): “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.” Sob essa ótica, também assumimos que os sujeitos se constituem por meio dos enunciados, na “cadeia ininterrupta de discursos verbais”, dando continuidade a enunciados de seus antecessores, polemizando com eles, à espera da “compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184).

Como formas de enunciado, os gêneros de discurso, por sua natureza essencialmente social, possibilitam a participação dos sujeitos nas esferas de atividades humanas, os quais buscam agir responsivamente, seja “em circunstâncias de troca verbal espontânea, cotidiana [...]”, seja “em circunstâncias de troca cultural mais complexa, principalmente escrita [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 263), como na situação de produção de uma redação escolar, conforme o padrão do ENEM.

Esse conceito de gênero discursivo dialoga com os preceitos de viés social e cultural dos Estudos de Letramento, que propõem examinar e compreender “as

práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008, p. 489), especialmente as que se constituem na diversidade e na heterogeneidade, marcadas pelas relações de poder. No Brasil, esses estudos vêm permitindo uma releitura das concepções de ensino de língua, sobretudo no que se refere ao ensino da escrita (CORRÊA, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016) e suas repercussões nas práticas pedagógicas em instituições de Educação Básica e Ensino Superior.

Tendo em conta a interação entre o sujeito e a cultura, sublinhamos a questão da mediação, inerente ao processo de desenvolvimento de capacidades para atuar em práticas que demandam atitudes de responsividade<sup>7</sup> e alteridade<sup>8</sup>. Nesse sentido, ancoramo-nos nos estudos de Lopes (2018, 2020) acerca de reflexividade e ações formativas que problematizem as concepções que subsidiam o tratamento dado aos objetos do campo da linguagem e dialoguem com as práticas formativas da Educação Básica, *lócus* de atuação dos futuros licenciados de Letras.

Cabe-nos assinalar que, nesta pesquisa, as entrevistas consistiram em importantes expedientes analíticos, em que particularidades no tocante a comportamentos, discursos, posicionamentos, aprendizagens, entraves e/ou inquietações de cada licenciando afiguraram-se como “pistas”, “sinais”, “indícios” (GINZBURG, 1990) para o aprofundamento da compreensão do objeto de estudo.

Por meio desse gênero, foi possível registrar dimensões conceituais e procedimentais e projeções de atos responsáveis e responsáveis<sup>9</sup> resultantes de

<sup>7</sup> Conforme a concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2017), depreendemos que “a responsividade (resposta ativa) consiste na compreensão plena de um enunciado, permitindo que ele tenha continuidade ou que seja interrompido por seu leitor/ouvinte. Isso implica que o interlocutor apresente sua devolutiva ao enunciado, ou seja, sua posição a respeito do assunto endereçado. Refere-se, pois, ao momento em que o interlocutor visa a transformar, recriar, completar um determinado enunciado.” (GOMES, 2022, p. 46).

<sup>8</sup> Sob a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, a noção de alteridade implica a constituição do sujeito na relação com o outro, no processo de interação instaurado socialmente, por meio “das palavras, dos signos.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249-262, apud GOMES, 2022, p. 44). “Podemos dizer que a alteridade fundamenta o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, perspectivas de mundo e consciência se constituem/são elaborados por meio de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, com opiniões, posicionamentos e dizeres vários” (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017 apud GOMES, 2022, p. 44).

<sup>9</sup> Ações fundamentadas por “princípios de responsividade e responsabilidade preconizados por Bakhtin (2017), tendo em vista a associação com a atitude responsiva ativa e o agir ético do sujeito no mundo, no sentido do comprometimento pelo seu ponto de vista e seu viver. Como postula Bakhtin, todo discurso é respondível dado que é dialógico e porque o sujeito responde por seus atos no mundo, sendo responsável por eles.” (BAKHTIN, 2017 apud GOMES, 2022, p. 46).

movimentos de reflexão dos estagiários e da professora regente da oficina em relação ao processo de ensino/aprendizagem proposto. As entrevistas contribuíram para a percepção do desenvolvimento processual de cada estagiário na oficina, constituindo-se, nesse percurso formativo, como “um instrumento de reflexividade” (LOPES, 2018, p. 199).

Além do diálogo com campos teóricos que assumem o agir praxiológico cujo eixo se constitui *na e pela* linguagem (BRONCKART, 2006), o estudo em pauta se alinha ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019):

[...] conexão necessária entre o ensino e a pesquisa, com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2019).

## **Olhares para si e para o outro – entre modelos, concepções e práticas**

Preliminarmente, vale retomar a situação de interação que se instaurou ainda na segunda etapa da prática discursiva, após a atividade de produção do texto dissertativo-argumentativo. Ao serem solicitados a avaliar o texto produzido, alguns graduandos externaram um sentimento de surpresa, e mesmo de incômodo, frente à tarefa avaliativa. Alguns manifestavam que não se sentiam devidamente preparados para exercer a função de avaliadores e de corretores de redações, enquanto outros assumiram de modo mais incisivo a demanda em pauta, justificando que já haviam vivenciado atividades avaliativas, em experiências anteriores, em práticas de estágio curricular e/ou remunerado, ou em ações de programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica)<sup>10</sup>.

Na terceira etapa, pela interlocução possibilitada pela entrevista, as percepções experimentadas no processo de escrita e de avaliação emergiram dos discursos dos graduandos. Cada entrevista se organizou com base em um roteiro

---

<sup>10</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica são programas de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica, ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ambos preveem a concessão de bolsas aos integrantes dos programas.

semiestruturado que compreendia os seguintes aspectos: a) impressões sobre a experiência vivida na atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo a partir da proposta do ENEM – 2016 e sobre a avaliação do próprio texto produzido, com base nas cinco competências previstas pela Matriz de Referência (BRASIL, 2009)<sup>11</sup>; b) propostas didáticas elaboradas pelo licenciando, com o objetivo de desenvolver capacidades de produção escrita de seus alunos.

Ao propor esses questionamentos, pretendíamos compreender a complexa relação estabelecida entre as práticas formativas de licenciandos em Letras na universidade e as práticas de formação dos estudantes na Educação Básica. Sobre esse intrincado processo, vale retomar a apreensão que reiteradamente emerge no cotidiano das vivências de formação docente e que parece indicar “uma tensão originada de um ‘entrelugar’, decorrente de posicionamentos assumidos (ou não) pelos sujeitos em situação de estágio.” (LOPES, 2018, p. 201).

De modo a demonstrar os movimentos de reflexividade, na experiência em pauta, reunimos em quadros alguns dos enunciados<sup>12</sup> que permitem apreender percursos interpretativos sustentados por uma rede dialógica de posicionamentos e atitudes valorativas.

### **Quadro 1 – Percepções acerca da atividade de produção e avaliação de texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM**

E1: “[...] uma coisa que eu achei MUIto diferente... porque:: a gente tava acostumado a:: *já olhar com o olhar de professor e quando você vai escrever... é muito diferente.*”

E2: “[...] e::e se colocar mesmo/ *essa ideia de alteridade/ se colocar no lugar do outro/ do aluno...* eh::: porque:::tem muito professor que tá ali ensinando mas:: se for colocar de fato ele ali pra produzir uma redação do enem ele vai ter... talvez alguma dificuldade...”

E4: “[...] eu acho que foi muito válido *pra gente perceber as falhas que têm...* têm nesses processos de avaliações porque a gente entrega a prova e lembra de um monte de coisa que poderia ter consertado um monte de coisa que fez errado... aparecem dúvidas que em outras condições de

<sup>11</sup> Competências a serem avaliadas na redação do ENEM: (1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. (2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. (3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. (4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. (5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

<sup>12</sup>As transcrições das entrevistas foram adaptadas das normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta – Projeto NURC. Ver Castilho (1998).

produção a gente não teria... eu me senti assim com uma presSÃO né? *de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso eu tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez.*”

E6: “[...] foi muito rico pra mim porque: eu nunca/ depois de 2013... enfim por mais que eu disserte e argumente em alguns outros textos... com esse olhar eu não tinha feito isso de novo... porque:... *por mais que a gente se COLOque no lugar de um aluno... a gente não é o aluno ((risos)).*”

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Orientando-nos pela perspectiva dialógica da linguagem que parte do princípio de que “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220), é possível perceber, pelos enunciados trazidos a exame, que os graduandos tomam consciência dos lugares sociais possibilitados pela atividade de produção, como indicia a fala de E2 (“[...] se colocar no lugar do outro/ do aluno...”). Ao assumir o lugar do candidato que deve produzir um texto seguindo normas e prescrições, o graduando projeta o outro, o aluno com quem irá interagir em sua profissão. Observa-se, no excerto da fala de E1 (“[...] a gente tava acostumado a:: já olhar com o olhar de professor”), não somente um movimento marcado pela alteridade, mas a projeção de uma tensão que a leva a refletir sobre a assunção de um novo lugar social – o de professora.

Desse ‘entrelugar’, marcado pela dupla identidade – a de graduanda e a de docente –, afloram reflexões sobre a escrita de texto, em situação escolarizada de avaliação, pontuadas por representações da figura de estudante (de Educação Básica e de Ensino Superior) e de sua prática de escrita (“[...] de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso eu tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez” – E4). Nesse jogo de posições e papéis de sujeito em contexto de formação, é possível flagrar que, num cenário forjado de escrita, o sujeito reconhece a impossibilidade de se constituir como o “outro” (“[...] por mais que a gente se COLOque no lugar de um aluno... a gente não é o aluno ((risos))”–E6).

Esse primeiro exercício analítico nos permite reiterar a visão de “linguagem para a elaboração [...] um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências”, conforme salienta Franchi (2011, p. 55). Dando continuidade à análise dos discursos dos sujeitos, passamos ao quadro 2, que nos possibilitará captar os efeitos da própria atividade linguageira instaurada pela situação de

pesquisa.

**Quadro 2 – Percepções acerca da atividade de produção de texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM**

E3: “[...] *como é que eu vou ser capaz de... corrigir um aluno... sendo que eu tenho limitações/ eu preciso reconhecer minhas limitações pra ver... essas limitações ou/ outras limitações no:: no aluno... entendeu?*”

E6: “[...] eh: a experiência de fazer esse texto em uma disciplina do curso de letras *foi bem diferente da experiência de quando eu tive que fazer esse texto de fato no enem e com a finalidade que um texto argumentativo/dissertativo-argumentativo no enem tem... [...] quando a gente vai escrever um artigo por mais que a gente vai dissertar a gente tem um/ como pesquisar ou a gente leu sobre aquilo um pouco antes, ou a gente se preparou e aqui NÃO foi um tema que/ por mais que seja um tema comum a todo mundo... não é algo que eu estudei não é algo que eu me preparei então isso aumenta um pouquinho mais a ansiedade.*”

E5: “[...] eh: eu (...) eu senti que assim *eu podia ter sido um pouco mais criativa* ((risos)) eh::... *meio que sem querer eu me apoiei nos textos motivadores mas assim é porque na minh/ acho que se não tivesse lido/ assim que eu li o tema... eu já pensei em algumas coisas/ antes de ler os textos motivadores/ eu li os textos motivadores e pensei “meu deus! o que eu pensei tá aqui”* ((risos)) “*como é que eu vou fazer pra fugir agora?*” na hora em que eu pensei...”

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A indagação inicial do estagiário (“[...] como é que eu vou ser capaz de... corrigir um aluno... sendo que eu tenho limitações/ eu preciso reconhecer minhas limitações pra ver... essas limitações ou/ outras limitações no:: no aluno...” – E3) nos aponta para duas dimensões imprescindíveis, quando se pensa o processo formativo do futuro profissional da docência: a alteridade e a responsabilidade. Ao projetar o outro, o acadêmico projeta também a responsabilidade ética que pressupõe o próprio ato de avaliação, ou como salienta Bakhtin (2017, p. 98):

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único, em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade.

A possibilidade de o licenciando agir sobre o texto para avaliá-lo, implica o questionamento sobre o próprio processo de formação e sobre a capacidade da ação de avaliar frente ao que considera “limitações”, uma vez que, investido da função de avaliador, será preciso agir com responsividade e responsabilidade diante do ato.

Tal como apontado por E4, no quadro 1, ao refletir sobre uma das funções do

profissional docente, E3 se identifica com a condição mesma do sujeito aprendiz, sujeito que se reconhece inacabado, em processo, suscetível a falhas e a sentimentos de incerteza e insegurança. Quando se interpreta essa fala na relação com o interdiscurso (“[...] de ter que fazer bem porque se eu vou ensinar isso tenho que fazer isso bacana na/na/ quando é minha vez” – E4, Quadro 1), observa-se “o sujeito interpelado (em sujeito) pela ideologia”, conforme aponta Orlandi (2012, p. 100), com base em Pêcheux. Da “materialidade discursiva” emerge um sujeito atravessado pelas injunções e demandas do acontecimento discursivo, isto é, constituído na materialidade histórica dos discursos (PÊCHEUX, 1990).

Diante do enquadramento a um modelo de texto exigido pelo sistema educacional – circunscrito ao sistema de políticas públicas –, E6 percebe os movimentos de interdição aos quais é submetida e tenta, ainda que timidamente, contrapor-se aos efeitos da artificialidade das condições de produção do texto argumentativo previsto pela Matriz do ENEM (BRASIL, 2009): “[...] quando a gente vai escrever um artigo por mais que a gente vai dissertar a gente tem um/ como pesquisar, ou a gente leu sobre aquilo um pouco antes, ou a gente se preparou e aqui NÃO” – E6.

Nessa passagem da entrevista, apreende-se uma concepção de texto para além do protótipo normativo exigido pelo exame, ou seja, a graduanda concebe o texto em seu acontecimento, como discurso “em cuja materialidade está inscrita a relação com a exterioridade”, a historicidade (ORLANDI, 2015, p. 66). De acordo com E6, para dissertar, argumentar sobre algum tema, é preciso se constituir como leitor conhecedor do objeto a ser tematizado, e não somente um sujeito submetido aos textos motivadores disponibilizados na proposta de redação do ENEM<sup>13</sup>.

Ao confrontar-se com o texto produzido, E5 manifesta sua insatisfação diante do texto elaborado, atribuindo-a à dimensão da criatividade: “[...] eh: eu (...) eu senti que assim eu podia ter sido um pouco mais criativa ((risos)) eh:... meio que sem querer eu me apoiiei nos textos motivadores”. Dessa fala emerge uma noção de

---

<sup>13</sup> Os textos motivadores da proposta redação do ENEM (BRASIL, 2016) sobre o tema “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” foram: um parágrafo de documento emitido pelo Ministério Público do Rio de Janeiro, com base no artigo V da Constituição Brasileira, um texto de Juliana Steck sobre ações de intolerância religiosa e um excerto do artigo 208 do Capítulo I do Código Penal Brasileiro.

autoria fundamentada na originalidade do discurso, na convicção de que a produção textual possa ser impermeável ao diálogo com outros textos. Essa visão não leva em conta a condição heterogênea e interdiscursiva do texto, fruto do diálogo com outros sujeitos, outros discursos, – ainda que sejam os textos motivadores.

A interlocução com a solicitação decorrente da questão dois da entrevista será examinada tomando como base os excertos constantes do quadro 3.

### Quadro 3 – Percepções acerca do texto dissertativo-argumentativo nos moldes do ENEM – impactos sobre as práticas

E2: “[...] *trabalhar com argumentação para além dessa ideia de enem/ mas a argumentação pra vida mesmo/ trabalhar a escrita... práticas de escrita/ de leitura e de escrita... eh: têm que ser repensados... porque: eh:: a gente tá no mundo/ não tem como fugir disso/ a nossa sociedade é altamente eh: leTRAda né? e:: a gente exclui aquilo que/ aqueles que não conseguem alcançar determina::do:: determinado PONto né?*”

E3: “[...] então *eu preciso praticar* isso... pra eu chegar na minha sala de aula e *apontar os erros ortográficos* né? “*aqui faltou acento*”... né? mas isso não tira a beleza do texto... que o aluno fez... eu só vou aprender isso praticando... acho que nós... somos assim sobrecarregados de leitura... isso... eh:: talvez eu esteja repetitivo com relação à gramática porque *é um conteúdo que eu não domino.*”

E4: “[...] por exemplo *tweets* que a gente sintetiza um montão de coisa em pouquíssimas frases... é uma coisa MUItto bacana... os *tweets*... ahn... *podcast agora é ótimo e dá pra ouvir* [...] e é sempre falando e *defendendo algum assunto* né? ou *se opondo a algum assunto*... defendendo ponto de vista / *podcasts* são bacanas”

E5: “[...] eles escrevem da forma que eles pensam que eles estão pensando mas quando você lê eh: com aquela pontuação feita... cê percebe os problemas em voz alta... aí... por isso *a leitura em voz alta de algo mais problemático* “então o que que tem de problema aqui?” né? pra ir entendendo quais são eh:: os elementos que são... aí nesse texto eles iriam dizer *né/ se era editorial ou artigo de opinião* eh:: depois a gente iria apresentar o que que era de fato depois da leitura eh:: tentando lembrar aqui o que que eu mesma fiz [...] ... e *depois seria uma aula expositiva sobre as possíveis estratégias de argumentação* né? *por autoridade causa e consequência* eh::... aí enfim/ a partir disso... eles também/ depois disso eles veriam *a importância de de criar uma estrutura* né? uma boa estrutura pro texto... aí:: supor como seria essa organização textual né?”

E7: “[...] o primeiro é a leitura né? SEM dúvidas né? ele/ conhecer textos de OUtra ordem de OUtros gêneros... eh/ conhecer os espaços e as esferas sociais que/ que circulam e que/ e que estão presentes naquela prova eh:: por exemplo...conhecer também os/os textos do gênero argumentativo mas eh: saber utilizar por exemplo um exemplo da literatura pra que vai enriquecer muito aquele texto e que/ eh/ autores diversos né? por enquanto/ eu acho que a leitura é a GRANde chave né?”

Fonte: Dados da pesquisa.

Solicitado a apresentar propostas de atividades didáticas para o desenvolvimento de capacidades de produção de textos dos alunos da Educação Básica, E2 inicia sua fala contrapondo-se à noção de argumentação aprisionada ao padrão do ENEM: “[...] trabalhar com argumentação para além dessa ideia de enem/

mas a argumentação pra vida mesmo/ trabalhar a escrita... práticas de escrita/ de leitura e de escrita... eh: têm que ser repensados...”. Embora não explicita de que modo seriam desenvolvidas as práticas didáticas com a argumentação, é possível entrever uma concepção de argumentação como constitutiva da interação discursiva, portanto, crucial para ampliar capacidades letradas dos estudantes de modo a promover a inserção de todos, numa sociedade que desprestigia os não-letrados.

Essa visão de argumentação “para além dessa ideia de enem” também se apresenta nos comentários de E4, no momento em que propõe um trabalho com textos publicados em aplicativos como *tweets* e *podcasts*, potencialmente interessantes para o agenciamento de posicionamentos, essenciais nos “movimentos argumentativos” que implicam “sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação”, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 507) e enfatizado pela graduanda: “[...] e é sempre falando e defendendo algum assunto né? ou se opondo a algum assunto... defendendo ponto de vista” – E4. A sugestão de expedientes metodológicos que viabilizam a interação discursiva e a assunção do exercício argumentativo por meio de tecnologias de comunicação e informação revela uma atenção da futura docente com as práticas diversificadas de letramento, especialmente as que se voltam para a escuta e a produção de textos orais.

A opção por uma diversidade de gêneros e suportes implica ultrapassar uma visão tradicionalista e modelar de texto que parece fundamentar a concepção trazida por E3: “então eu preciso praticar isso... pra eu chegar na minha sala de aula e apontar os erros ortográficos né? ‘aqui faltou acento’... né? mas isso não tira a beleza do texto... que o aluno fez... eu só vou aprender isso praticando...”. Mesmo reconhecendo que os equívocos de ortografia não prejudicam a “beleza do texto”, o graduando orienta-se por uma perspectiva de práticas de ensino atreladas a atividades de treinamento voltadas para alcançar a eficácia na aprendizagem. Essa representação de texto e de ensino indicia uma noção de língua como sistema abstrato de formas linguísticas, apartadas das condições enunciativas responsáveis pela gênese do texto.

Um trabalho didático construído na coparticipação dos sujeitos da interação – professor e alunos – é sugerido por E5. A partir de um diálogo com os alunos, a futura docente propõe a “leitura em voz alta de algo mais problemático” nos textos produzidos para, em seguida, questionar a turma sobre tais aspectos: “então o que que tem de problema aqui?”. Esse encaminhamento didático, em que predominam ações coletivizadas e não uma exposição convencional de aspectos a serem corrigidos, parece inspirar-se na abordagem sociointeracionista de desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, por meio de intervenções formativas. As atividades coletivizadas entre professor e alunos, propostas pela estagiária, podem possibilitar que os conhecimentos e o saber-fazer sejam construídos e reconstruídos no próprio agir, conforme preconiza Bronckart (2006) a respeito da reelaboração dos saberes convocados na situação que levam ao desenvolvimento de novas capacidades linguageiras.

Ao propor gêneros em que predominam atitudes argumentativas (“aí nesse texto eles iriam dizer né/ se era editorial ou artigo de opinião”), E3 salienta a necessária inter-relação que deve haver entre o enunciado, as funções sociais que cumpre e seu funcionamento em dada comunidade. Vale observar que o percurso metodológico proposto pela licencianda (“aí enfim/ a partir disso... eles também/ depois disso eles veriam a importância de de criar uma estrutura né? uma boa estrutura pro texto... aí:: supor como seria essa organização textual né?”) recupera a orientação de Volóchinov (2017) para o estudo da língua. Segundo o autor, é necessário considerar:

1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Na maioria dos discursos emergentes das entrevistas, flagram-se indícios da preocupação dos licenciandos com a leitura, em sua diversidade e heterogeneidade, como no trecho em que E7 salienta: “o primeiro é a leitura né? SEM dúvidas né? ele/ conhecer textos de OUtra ordem de OUtros gêneros... eh... conhecer os espaços e

as esferas sociais que/ que circulam e que/e que estão presentes naquela prova eh:: por exemplo...conhecer também os/os textos do gênero argumentativo”. Nas reflexões sobre a escrita e os modos de ensinar, suscitadas pelas questões da entrevista, há pistas que apontam para a importância de considerar os espaços de circulação dos enunciados, no entanto, nos discursos dos participantes, permanece à sombra o aspecto artificial das condições de produção que impossibilita o diálogo, por tratar-se não de enunciados, mas de fragmentos de enunciados chamados de textos motivadores. Sob esse paradoxo, a noção de texto circunscreve-se a uma equação cujos elementos, previstos pelo quadro de competências, são: o conhecimento sobre o tema (repertório temático, como é chamado por alguns), a organização textual presa a um modelo de texto e uma visão de escrita que desconsidera a heterogeneidade e a intergenericidade (CORRÊA, 2013) inerentes aos discursos.

## Considerações finais

O exame dos gêneros que compõem o *corpus*, para além de uma visão instrumental de pesquisa limitada a técnicas e procedimentos com fins de coleta e geração de dados, nos permitiu compreender os movimentos que os sujeitos, futuros docentes, realizam para demonstrar os seus posicionamentos diante do processo vivenciado em situação de produção textual e de avaliação do texto elaborado. Do mergulho nos dados, evidenciou-se a dificuldade dos graduandos em lidar com algumas das diretrizes impostas pela proposta de avaliação da redação do ENEM, seja em função do caráter linear, monolítico e homogeneizante dado ao texto dissertativo-argumentativo, seja pela imposição do distanciamento do sujeito autor, o que compromete a construção do posicionamento autoral, os movimentos de interlocução e a função social do texto.

Na interação com os discursos, foi possível apreender percepções sobre a redação do ENEM como: (i) necessária, pois permite a democratização do acesso à universidade; (ii) relevante para a planificação das atividades didáticas de produção de textos argumentativos; (iii) distanciada da proposta inicial (diretrizes para os

avaliadores) para ditar conteúdos programáticos e estratégias de ensino; (iv) modelo de texto que requer atividades de treinamento para que se alcance eficácia na aprendizagem e êxito no exame; (v) submetida a processos educacionais de avaliação em massa, que impõem certas demandas de mercado.

Os discursos dos graduandos apontam para o que assinala Vidon (2013), em um artigo que trata da pedagogia da dessubjetivação:

As principais características desse ‘protótipo’ ou ‘modelo’ são a estrutura composicional racional, com introdução-desenvolvimento-conclusão, de forma bastante clara, o tratamento generalizante e universalizante do tema e a *dessubjetivação* das instâncias interlocutivas. (VIDON, 2013, p. 751).

Essa visão modelar de texto colide frontalmente com a concepção de enunciados como práticas, como “discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Outro aspecto que merece destaque refere-se à percepção de movimentos de vulnerabilidade/instabilidade experimentados pelos graduandos em relação às ações permitidas pelas injunções das situações enunciativas: instituições a que pertencem e projeção do papel de estagiário-docente, das demandas e das normas dos sistemas de ensino. No processo de análise das condições enunciativas vivenciadas na produção e na avaliação do próprio texto, encontram-se as “pistas do processo histórico em que o sujeito se insere”, o que parece sinalizar para um movimento necessário de distanciamento e/ou de subversão “das práticas de reprodução de modelos fixos.” (CORRÊA, 2013, p. 487-489).

Diante dessas considerações, é imprescindível que o graduando, futuro licenciado, entenda que a prática avaliativa é constitutiva do trabalho docente. Assim, no decurso das práticas de ensino/aprendizagem, o professor sempre estará condicionado ao exercício da ação avaliativa. Pela/na ação de avaliação de textos por parte do graduando estagiário perpassam saberes e valores desenvolvidos e consolidados no percurso de seu processo formativo, os quais são convocados nas relações dialógico-discursivas estabelecidas entre os interlocutores, por isso,

precisam ser compreendidos como partes constituintes do movimento de ação responsiva. Sob esse ponto de vista, “a correção pode ser concebida como a manifestação da compreensão responsiva ativa do professor ao projeto do dizer do aluno, construído na rede dialógica que todo e qualquer texto pressupõe.” (ASSIS, 2016, p. 240). Nessa atividade discursivo-dialógica, há uma atitude responsiva e responsável (BAKHTIN, 2011, 2017).

O modo como os licenciandos interagem com as produções textuais, considerando os expedientes e critérios de correção e avaliação instituídos, reverbera a compreensão de seu papel em sua esfera profissional, assim como evidencia representações constitutivas e imbricadas na ação docente, nas relações interpessoais entre pares, entre professor-aluno, com os objetos de ensino, com o processo de ensino-aprendizagem, com as práticas de letramento e, especialmente, com as práticas de leitura e escrita.

Nessa medida, é imprescindível o debate com pesquisas que buscam compreender o papel que a escrita desempenha na apropriação pelos alunos, dos conhecimentos e do saber-fazer, em todas as disciplinas e em todos os níveis de escolaridade. Considerando especificamente os campos formativos das ciências da linguagem e da educação, cabe enfrentar o desafio de pensar as práticas de escrita para formar professores que, por sua vez, deverão também formar seus alunos, para usar a escrita, nas interações sociais.

## Referências

ASSIS, J. A. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. In: GUIMARÃES, A. M. M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (org.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 227-257.

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

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 6 out.

2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-formação)*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819). Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação do ENEM 2016: cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de referência para o exame nacional do ensino médio*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 4 ago. 2022.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: FRANCHI, C.; FIORIN, J. L.; ILARI, R. (org.). *Linguagem: atividade constitutiva, teoria e poesia*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-74.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

GOMES, F. S. *Formação de leitores em tempos de desinformação: a curadoria digital implicada no processo de leitura como prática responsiva e responsável*. 2022. 311 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

GOMES, F. S.; BRITO, R. F. Posicionamentos discursivos e argumentativos de alunos de Direito em um evento de letramento acadêmico referente a questões abertas do ENADE. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 20, n. 28, p. 91-110, 2018.



Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7219>. Acesso em: 14 set. 2022.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/398/418](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418). Acesso em: 5 ago. 2022.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramentos, Educação e sociedade).

LOPES, M. A. P. T. Constitution de l'auteurité et de l'identité dans des projets d'enseignement d'étudiants de lettres en situation de stage de formation. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.03>. Acesso em: 14 set. 2022.

LOPES, M. A. P. T. Gêneros de discurso na formação – saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. (org.). *Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 195-218.

LOPES, M. A. P. T.; RINCK, F. Formar pela escrita e para a escrita – olhares sobre a formação docente. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 17-25, out. 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/21588>. Acesso em: 14 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. *Conteúdo básico comum: Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q9jPgLLbWbRaN37pNDbxVCwquCMD0MTx/view>. Acesso em: 14 set. 2022.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

RINCK, F. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 174, p. 79-89, mar. 2011. DOI: 10.3917/lfa.174.0079 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm>; Acesso

em: 14 set. 2022.

VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso argumentativo: pedagogia da dessubjetivação. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 743-755, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/963>. Acesso em: 14 set. 2022.

VOLÓCHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Recebido em: 09 out. 2022.*  
*Aprovado em: 21 dez. 2022.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*

