


Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora¹


Didactic sequences - from initial education to the classroom: didactic experiences of a teacher-researcher

Secuencias didácticas – de la formación inicial al aula: experiencias didácticas de una docente-investigadora

Alessandra Magda de Miranda²

 0000-0001-9759-7963

Regina Celi Mendes Pereira³

 0000-0002-5538-035X

RESUMO: Neste artigo, refletiu-se sobre os impactos das experiências vivenciadas por uma professora-pesquisadora (PP), durante a formação inicial, na sua prática docente enquanto professora de língua portuguesa na educação básica, no que se refere ao trabalho com as Sequências Didáticas (SD) para o estudo dos gêneros e ao trabalho com as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Este estudo, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, cujo enfoque procedimental foi a pesquisa-ação, tem como dados a revisão realizada pela PP em artigos de opinião produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Médio, durante a execução de uma SD. Assim, objetivou-se, especificamente, analisar as estratégias adotadas pela PP para a revisão dos textos, verificando as capacidades de linguagem por ela priorizadas. Este estudo situa-se, portanto, na área da Linguística Aplicada e toma como base o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Como resultados, constatou-se que, ao fazer uso de diferentes recursos para revisar os textos, a PP contempla de modos distintos todas as capacidades de linguagem, priorizando as linguístico-discursivas. E, de modo geral, evidenciou-se o quão produtivo foi para o processo formativo da professora a utilização da metodologia da SD em sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Sequência Didática. Capacidades de Linguagem.

ABSTRACT: In this article, it has been considered the impacts of the experiences lived by a teacher-researcher (TR), during her initial education, in her teaching practice as a portuguese language teacher in basic education, regarding the work using didactic sequences (DS) for the study of genres and the work with language capacities (SCHNEUWLY; DOLZ,

¹ Este artigo está vinculado às ações do projeto apoiado na CHAMADA INTERNA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA PROPESQ/PRPG/UFPB Nº 04/2021 PQ 1.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: alessandra_ufpb@hotmail.com

³ Doutora. Professora na graduação em Letras e na pós-graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq. E-mail: reginacmps@gmail.com

2004). This study, of qualitative approach and applied nature, also an action research as the procedural approach, has as data the review carried out by the TR in opinion articles produced by 2nd year high school students, during the execution of a DS. Thus, the analysis focuses on the strategies adopted by TR for the revision of texts, verifying the language capacities prioritized by her. This study is situated in the area of Applied Linguistics and is based on the theoretical and methodological framework of sociodiscursive interactionism (SDI). The results indicated that, when making use of different resources for the revision of texts, the TR contemplates all language capacities in different ways, prioritizing the linguistic-discursive capacities. In addition, in general, this discussion showed how productive the use of the DS methodology in her teaching practice was towards teacher's training process.

KEYWORDS: Teacher education. Didatic Sequence. Language Capacities.

RESUMEN: En este artículo, se reflexiona sobre los impactos de las experiencias vividas por una docente-investigadora (DI), durante la formación inicial, en su práctica docente como profesora de lengua portuguesa en la educación básica, en lo que se refiere al trabajo con Secuencias Didáticas (SD) para el estudio de los géneros y al trabajo con las capacidades de lenguaje (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Este estudio, de enfoque cualitativo y de carácter aplicado, cuyo enfoque procedimental fue la investigación acción, utiliza datos de la revisión realizada por la DI en artículos de opinión elaborados por estudiantes de 2° año de secundaria, durante la ejecución de una SD. Así, el objetivo fue, específicamente analizar las estrategias adoptadas por la DI para la revisión de los textos, verificando las capacidades de lenguaje priorizadas por ella. Por lo tanto, este estudio se sitúa en el área de la Lingüística Aplicada y se basa en el marco teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Como resultados, se observó que, al hacer uso de diferentes recursos para revisar los textos, la DI contempla todas las capacidades de lenguaje, priorizando las lingüístico-discursivas. Y, de modo general, se evidenció cuán productivo fue, para su proceso de formación docente, el uso de la metodología de la SD en su práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Secuencia Didáctica. Capacidades de Lenguaje

Introdução

Os estudos sobre formação e trabalho docente têm sido cada vez mais frequentes e um de seus resultados é o fortalecimento acadêmico das práticas de formação social, que contribuem para transformações de ordem acadêmica e política, que são significativas para os processos formativos, pois refletem nas ações de incentivo ao trabalho docente.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura têm buscado oportunizar aos graduandos experiências que possibilitem reflexões teóricas e práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano e profissional, no intuito de possibilitar-lhes a compreensão de que o agir docente está vinculado, consciente ou inconscientemente, a um conjunto de princípios

teóricos e que as ações formativas repercutem na práxis docente e na qualidade do ensino. Na licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por exemplo, tais ações são realizadas em componentes curriculares como Prática Pedagógica (I e II) e Estágio Supervisionado (I, II, III e IV).

Consideramos a relevância dos estudos sobre Formação Docente e Ensino de Língua Materna e estamos cientes de que os saberes teóricos exercem influência sobre as opções feitas pelo professor perante os fatos da língua e seu ensino em sala de aula. Então, neste artigo, refletimos sobre os impactos das experiências vivenciadas por uma das autoras, a qual nos referimos como Professora-Pesquisadora (PP), durante a formação inicial na sua prática docente, no que se refere à utilização de Sequências Didáticas para o estudo de gêneros. Especificamente, atentar-nos-emos à etapa da revisão textual e às capacidades de linguagem contempladas/priorizadas na realização dessa atividade.

Este texto assume, portanto, um caráter híbrido, configurando-se, num primeiro momento, como relato de algumas das experiências advindas das disciplinas Estágio Supervisionado (ES) II e IV, no tocante ao trabalho com o texto na perspectiva interacionista, tendo como base metodológica o trabalho com as Sequências Didáticas (SD); e, num segundo momento, como estudo qualitativo desenvolvido com base no procedimento da pesquisa-ação, no qual analisamos a revisão textual realizada pela PP, em textos de alunos do segundo ano do ensino médio, durante a execução de uma SD de estudo do artigo de opinião. Para tanto, buscamos analisar as estratégias adotadas pela PP para a revisão dos textos, identificando os tipos de revisão utilizados, considerando a proposta de Ruiz (2010), e as capacidades de linguagem por ela priorizadas, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

A relevância deste estudo encontra-se nas implicações que apresenta no tocante à formação docente e ao ensino de Língua Materna, pois, conforme Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado

de seus alunos”.

Tal abordagem situa-se na área da Linguística Aplicada e toma como princípios basilares o quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao abordar questões pertinentes ao ensino de língua materna, a saber: a utilização de Sequências Didáticas para o estudo de gêneros textuais-discursivos, a exploração didática de mecanismos envolvidos nas etapas da produção textual e a formação docente.

No que tange à organização, traçamos para este texto um roteiro que se inicia pela síntese das concepções teóricas pertinentes ao estudo; seguido do relato das experiências vivenciadas pela PP na formação inicial e, posteriormente, na sala de aula; na sequência, apresentamos o contexto de atuação docente, a partir do qual os dados foram gerados e análise da revisão realizada pela PP nos textos produzidos durante a execução da SD de estudo do artigo de opinião; por fim, sinalizamos algumas reflexões sobre a relação entre as experiências vivenciadas durante a formação inicial e a conduta adotada pela PP, enquanto profissional docente.

Bases teórico-epistemológicas do estudo

Tanto nas vivências de ES, quanto na prática docente e nas pesquisas realizadas a partir dela, tomamos como base os pressupostos teórico-epistemológicos do ISD, os quais concebem a linguagem como um instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos humanos (BRONCKART, 2022) e, portanto, constitutiva de nossas representações sociais do mundo que, por sua vez, materializam-se nos gêneros textuais.

Nesse sentido, as unidades linguísticas são entendidas como ações significantes resultantes da socialização e as ações de linguagem são mediadas pelos gêneros que, conforme Schneuwly (2004, p. 24), correspondem a “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Tendo em vista a relação entre as produções de linguagem e as atividades

humanas em geral, as ações de ensino e aprendizagem da língua devem propiciar o domínio das operações de linguagem que o indivíduo necessita mobilizar para (inter)agir socialmente. Essas operações, ao serem dominadas, constituem as capacidades de linguagem que, por sua vez, correspondem ao conjunto de conhecimentos (adquiridos pelos sujeitos em suas experiências cognitivas e sociolinguageiras) necessários para a elaboração de um texto. Tal noção evoca, portanto,

[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Apesar da distinção para fins de classificação, as capacidades de linguagem⁴ estão imbricadas e o seu desenvolvimento envolve um mecanismo de reprodução, uma vez que “modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e [...] os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Para uma melhor compreensão de como essas capacidades articulam-se, convém recordarmos a metáfora do folhado textual apresentada por Bronckart (2009) que representa a organização interna do texto, segundo a qual o texto é um folhado composto por três níveis superpostos e interdependentes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Em linhas gerais, o conjunto das operações que orientam a ação de linguagem constitui as capacidades de ação, ou seja, aquelas que englobam o contexto de produção, o conteúdo temático e os saberes sobre o gênero. Já as escolhas do nível discursivo, aquelas referentes à infraestrutura geral do texto, que engloba o plano geral, os tipos de discurso e sequências, são mobilizadas no âmbito

⁴ Dolz (2015) destaca a importância de se considerar também os aspectos multimodais, aqueles referentes à combinação de várias semioses, presentes nos textos e, por isso, propõe uma quarta capacidade, as capacidades multissemióticas. Não teceremos maiores reflexões a esse respeito, pois não se aplicam ao *corpus* deste estudo.

das capacidades discursivas. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas relacionam-se à arquitetura interna do texto, por isso, envolvem os mecanismos de textualização e os enunciativos, bem como as operações de construção de enunciados e as escolhas lexicais.

A compreensão dessa base teórica reflete diretamente no direcionamento dado ao trabalho com a escrita em sala de aula, pois, sob tal perspectiva, a produção textual consiste numa atividade processual composta pelas etapas do planejamento, escrita, revisão e reescrita.

No que tange às contribuições do ISD para o trabalho docente, destacam-se as alternativas didáticas para o ensino de línguas. Em específico, o trabalho com a SD que, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83), compreende um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, [que serve] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente organizadas”.

Assim, concebendo a produção textual como uma atividade processual, cujo ensino requer a organização/sistematização dos saberes ensináveis, esses autores propõem que a SD seja organizada contemplando as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Como ressaltado por Barros e Mafra (2016), todo esse processo tem como foco a produção textual, pois é a partir dela e com vistas para ela que os módulos são planejados. Embora seu objetivo primário seja a aprendizagem de um determinado gênero, a SD contempla também o trabalho de leitura/escuta e análise linguística e possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas nas atividades languageiras.

A seguir, relatamos e refletimos sobre algumas vivências da PP durante a formação inicial e seus primeiros anos de docência, relacionadas ao trabalho com as SD.

Vivências na formação inicial e nos primeiros anos de docência

Na Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, da UEPB, os componentes

curriculares⁵ voltados à prática docente contemplam a realização de atividades que conduzem o professor em formação à compreensão das concepções teóricas que fundamentam o ensino de língua; à reflexão sobre o cotidiano escolar, por meio das ações de monitoria e regência; bem como, à vivência da prática docente para a aquisição de habilidades na operacionalização de saberes teórico-metodológicos, na elaboração e execução de SD e na produção de relatórios e/ou relatos reflexivos.

De acordo com Pimenta e Lima (2005-2006, p. 6), o Estágio Supervisionado (ES) pode se constituir em atividade de pesquisa, pois se trata de um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Sob tal concepção, teoria e prática são indissociáveis e o estágio se desenvolve como uma prática investigativa que compreende não só a elaboração e aplicação de atividades, mas reflexões e intervenções na sala de aula, na escola e na sociedade, bem como a realização de pesquisas sobre ou a partir da vivência.

Entre as vivências da PP, durante a formação inicial, que contemplam o cerne das questões até então discutidas, destacam-se o ES II e o ES IV realizados, respectivamente, nos segundos semestres de 2010 e 2011. Passemos à apresentação dos relatos e reflexões sobre essas vivências.

Estágio Supervisionado II: a metodologia da SD posta em prática

Nesse componente, além das discussões teóricas sobre concepções de ensino de língua e trabalho com gêneros textuais, a PP experienciou atividades do trabalho docente que contemplaram tanto a elaboração quanto a aplicação da SD, num contexto real de ensino de Língua Materna.

Entre os objetivos pretendidos para esse componente curricular, estavam: elaborar atividades para serem aplicadas em uma turma de ensino fundamental II, em SD que contemplassem os quatro eixos do ensino; vivenciar a realidade de sala

⁵ Tomamos como base a grade curricular vigente de 2009 a 2011, a qual organizava o ES em quatro componentes. Os estágios I e III voltados à prática docente no ensino fundamental e médio, respectivamente, por meio do conhecimento teórico das concepções de ensino da Língua e dos documentos oficiais reguladores do ensino e da monitoria de aulas. Já os estágios II e IV, além dessas questões, contemplavam as experiências de regência, em turmas de ensino fundamental e médio.

de aula; produzir e apresentar resultado do trabalho desenvolvido através de relatórios.

Assim, na ocasião, foi elaborada uma SD para o trabalho com o gênero conto, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, no município de Campina Grande-PB. As ações desenvolvidas foram orientadas e supervisionadas por uma professora formadora empenhada em possibilitar aos licenciandos a compreensão de como as práticas de leitura, escrita e análise linguística devem/podem ser articuladas por meio do trabalho com a SD.

Além da regência, essa experiência contemplou a produção de um relatório, no qual a prática vivenciada deveria ser analisada à luz dos pressupostos teóricos estudados e os estagiários deveriam refletir sobre o seu desempenho e as contribuições daquela vivência para a sua formação.

A título de exemplificação das reflexões da PP no referido relatório, apresentamos os seguintes excertos:

1. Na verdade, *o processo de produção dos textos foi o momento mais prazeroso do estágio na minha concepção*. As três etapas que envolvem esse processo me fizeram perceber que é possível realizar um bom trabalho no qual os alunos se envolvem e evoluem, mostrando realmente ao professor os resultados de seu trabalho, *servindo assim com objeto de reflexão não só sobre o desempenho dos alunos, mas também do professor*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

2. Quando desenvolvemos, durante esse período, atividades nas quais eles tiveram mais autoria, foi possível notar um maior envolvimento[...]. *Quando eles tiveram que avaliar os textos dos colegas, pudemos perceber que eles foram minuciosos* apontando muitas vezes erros que eles cometeram em seus próprios textos e não enxergaram, bem como *no momento da reescrita coletiva*, pois nessa atividade *eles interagiram bastante apresentando sugestões de como reescrever o texto*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

3. Enfim, *o período de estágio II foi muito produtivo*, principalmente porque *revelou qual a área do curso que me causa mais prazer*, contribuindo não só para a conclusão do componente curricular, mas também para o *direcionamento de minhas pesquisas*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

Nesses trechos, encontramos indícios de reflexões da PP sobre a vivência, no tocante ao envolvimento e aprendizado dos alunos, e sobre a sua prática, enquanto professora em formação, destacando as avaliações positivas quanto ao trabalho com a produção textual e sinalizando o interesse em pesquisar sobre essa temática. Tal atitude aponta “para o desenvolvimento do estágio como uma atitude

investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”, como sugerem Pimenta e Lima (2005-2006, p. 7).

Ainda a respeito das experiências advindas dessa situação, ressaltamos a importância da produção do relatório, pois, como destaca Leurquin (2013), tal gênero se revela para além de um instrumento avaliativo que possibilita reflexões em torno do letramento docente, da avaliação, da política de ensino de línguas, do agir professoral, da formação de professores, entre tantas outras dimensões do processo formativo.

O Estágio Supervisionado IV: iniciação à docência e pesquisa

Outra situação de atuação docente, durante a graduação, aconteceu no Estágio Supervisionado IV, destinado à regência em turmas de Ensino Médio. Novamente, a PP necessitou elaborar uma SD, desenvolvê-la e, ao final, produzir relatório.

Devido a uma greve de professores na rede estadual de ensino da Paraíba, em 2011, o ES IV foi realizado em turmas participantes de um subprojeto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – CAPES/UEPB -, no qual a PP atuava como bolsista. Participavam dessa turma alunos das três séries do ensino médio. Para essa ocasião, foi elaborada uma SD de estudo do artigo de opinião, desenvolvida em 18 encontros, com duração de 2 horas cada.

Novamente, a título de exemplificação, apresentamos trechos do relatório de estágio IV, no qual a PP tanto descreve situações de trabalho com a metodologia da SD, quanto reflete sobre a sua atuação docente:

1. Concluída a produção, *realizamos atividades de revisão*, [...], os alunos se revelaram extremamente envolvidos, uma vez que, para eles, analisar o texto do colega era uma grande responsabilidade. *Nosso objetivo para esse momento era desenvolver a capacidade de avaliação e autocrítica dos alunos no que diz respeito aos textos produzidos*. Por fim, [...] reescreveram seus textos levando em consideração alguns comentários feitos pelos colegas e professores, possibilitando a concretização das habilidades adquiridas durante a execução da SD. (PP, 2011, Relatório de Estágio Supervisionado IV, p. 17 – destaques nossos)

2. Quanto à produção e aplicação da SD, [...] consideramos que *muito acrescentou em nossa formação profissional*, assim como a escolha dos textos e a elaboração das atividades orais e escritas

ampliou, significativamente, nossos conhecimentos, e nos fez saber que, ao realizar este trabalho, não só contribuimos para o aprendizado do gênero, mas ajudamos os alunos a serem mais críticos e reflexivos. (PP, 2011, p. 20h. Relatório de Estágio Supervisionado IV – destaques nossos)

3. chegamos ao final deste trabalho com a certeza de sua contribuição para uma reflexão acerca da *importância dessa vivência* na formação de professores de Língua Portuguesa, o qual nos proporcionou uma *participação direta em situações reais da vida docente, entre a teoria e a prática.* (PP, 2011, Relatório de Estágio Supervisionado IV – p. 23, destaques nossos)

Esses fragmentos, novamente, constataam a experiência de trabalho com a produção textual, enquanto atividade processual, por meio da elaboração e execução de SD. E nos dão indícios das reflexões da PP sobre a relevância dessas experiências para a sua formação.

Como já dito, ao ser entendido como campo de conhecimento que se volta à atividade investigativa, o estágio constitui-se em atividade de pesquisa, por meio da qual os estagiários desenvolvem “postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” e vivenciam (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 14).

Ainda conforme essas autoras,

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 17).

Tal situação aconteceu com a PP, quando ela, tomando essa experiência como objeto de pesquisa, com o intuito de compreender melhor a *práxis*, a fim de aprimorá-la, elabora um projeto de pesquisa e o executa para o seu Trabalho de Conclusão de Curso⁶. Na ocasião, foram analisados a conduta docente e os resultados do trabalho com a produção textual, desenvolvido durante essa intervenção, com foco no trabalho com a revisão e a reescrita, enquanto atividades essenciais para um efetivo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em um dos momentos de reflexão e análise dessa experiência, a PP destaca:

⁶ Monografia intitulada: O ensino da produção textual: por uma prática da revisão e da reescrita. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2556> Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

1. De início, pudemos constatar que, na situação analisada, os professores de Língua Portuguesa, ainda em formação, realizam um trabalho com a PT norteados por alguns estudos linguísticos, como o ISD, [...] que postulam a importância de o ensino da língua materna ocorrer com base no trabalho com textos, norteado por SDs que contemplem atividades de leitura, análise linguística e PT. (PP, 2011, p. 12)

2. Além disso, foi possível perceber que a escrita é concebida em seu caráter processual, uma vez que, nos encontros analisados, pudemos observar que o trabalho com a PT do AO contemplou a realização de todas as etapas constitutivas deste processo. [...] Em linhas gerais, podemos afirmar que a cada nova etapa realizada os alunos demonstravam uma nova evolução. (PP, 2011, p. 20)

Tais experiências possibilitaram tanto a aproximação com o contexto de atuação do professor de Língua Portuguesa e uma melhor compreensão do trabalho docente, como também a formação de uma professora-pesquisadora que analisa e investiga o seu agir, uma vez que um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar as estratégias utilizadas pelos professores durante o trabalho com a produção textual.

Todas essas vivências marcaram de tal forma o processo formativo dessa professora que, ao iniciar a sua trajetória docente, ela, além de adotar a SD como instrumento didático em suas aulas, segue realizando pesquisas e reflexões sobre a sua prática docente.

Os primeiros anos de Docência

Entre os estudos desenvolvidos a partir da prática docente, nos primeiros anos de docência da PP, encontra-se a pesquisa de mestrado⁷, que teve como objetivo geral refletir sobre a importância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual, evidenciando a necessidade de atividades de estudo do léxico serem contempladas na perspectiva da textualidade.

Como é possível perceber, a PP segue adotando uma postura de pesquisadora que toma a sala de aula como *locus* de pesquisa e considera o seu agir pedagógico e as atividades dele resultantes como objeto de estudo. Desenvolvendo pesquisas, nas quais as reflexões empreendidas compreendem o estudo de situações sociais, com o objetivo de considerar e melhorar a própria ação

⁷ Dissertação intitulada: Relações semântico-lexicais e a coesão textual: contribuições para o ensino da escrita. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6435>. Acesso em 19 de fevereiro de 23.

docente.

Assim, selecionamos para análise, neste artigo, um recorte do *corpus*⁸ da referida pesquisa não analisado anteriormente, com o intuito de averiguar como os saberes adquiridos ao longo da formação inicial no tocante ao trabalho com a produção textual foram ressignificados e/ou refletem na prática docente da PP. Para tanto, discutimos a seguir a revisão por ela realizada nos textos produzidos pelos alunos, a fim de analisar as estratégias adotadas para esse trabalho e verificar as capacidades de linguagem por ela priorizadas nessa atividade, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

A SD na prática de uma professora-pesquisadora recém-formada: situando a geração dos dados

A SD elaborada teve como foco o trabalho com o gênero *artigo de opinião*, com foco na temática *Drogas e adolescência*. Sua execução teve início com a apresentação da proposta para os alunos, seguida de contextualização da temática e realização da Produção Inicial. Com base nos textos produzidos, foram elaborados três módulos. Um focalizou o estudo do gênero; outro contemplou o trabalho com os mecanismos de textualização, em específico, a coesão textual; e o outro destinou-se ao trabalho com os *problemas gerais*, tendo como foco questões de ordem linguística, a exemplo de: estruturação sintática, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, uso dos sinais de pontuação, acentuação gráfica e ortografia. Após a execução dos módulos, algumas aulas foram destinadas à Produção Final, a qual compreendeu a realização das atividades de revisão e reescrita.

Tanto a revisão quanto a reescrita foram realizadas coletiva e individualmente. Para o momento coletivo, foram selecionados três textos para que, em equipe, os alunos escolhessem um, revisassem, com base numa tabela elaborada pela PP, e

⁸ Ressaltamos que os dados abordados neste artigo não foram incluídos na análise da dissertação. Assim, embora o corpus, na íntegra, tenha sido gerado no momento da pesquisa, esses dados foram revisitados e analisados agora, em função da proposta temática desse dossiê em homenagem ao professor Joaquim Dolz.

reescrevessem. Na sequência, a versão reescrita foi revisada pela professora e as equipes realizaram a reescrita final. Já para o momento individual, os alunos deveriam revisar os próprios textos, com base na tabela, depois a PP realizava a sua revisão e, com base nas duas revisões, os alunos reescreviam seus textos.

De acordo com Barros e Mafra (2016, p.58), a revisão possibilita a identificação de problemas “linguísticodiscursivos, contextuais e enunciativos em relação ao gênero em foco, assim como ‘erros’ relativos às dimensões transversais da escrita que necessitam ser ‘resolvidos’ na produção textual”. Aspectos que só reforçam a complementaridade e interdependência existente entre a revisão e a reescrita. Atividades que dão ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90), possibilitando ao professor uma melhor análise dos resultados do trabalho realizado, no que se refere ao aprendizado dos educandos e à eficácia (ou não) das atividades desenvolvidas.

As estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora para o trabalho com a revisão textual e as capacidades de linguagem

Tomando a revisão como foco deste estudo, analisamos, a seguir, a tabela elaborada pela PP para a condução do trabalho. E, tomando como base um exemplar resultante do processo de revisão e reescrita coletiva, analisamos a revisão realizada por ela nos textos dos alunos.

Figura 1 - Tabela de elementos para a revisão textual

| Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero Artigo de opinião, analisem o texto com base nos itens abaixo: | | | | | |
|--|---|--------------------|-----|----------------|-----------|
| Elementos a serem observados no artigo: | | O texto apresenta? | | Justificativas | Sugestões |
| | | Sim | Não | | |
| 1 | O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura? | | | | |
| 2 | O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social? | | | | |
| 3 | Há contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida? | | | | |
| 4 | É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática? | | | | |
| 5 | A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante? | | | | |
| 6 | O texto apresenta argumentos convincentes? | | | | |
| 7 | O texto apresenta contra argumentos/ posicionamentos contrários à ideia defendida? | | | | |
| 8 | O autor deixa claro a que conclusão pretende chegar? | | | | |
| 9 | O texto é coeso? Os elementos de articulação das ideias e das partes do texto são usados adequadamente? | | | | |
| 10 | A repetição aparece como recurso coesivo ou como um problema? | | | | |
| 11 | É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hipônimos/hiperônimos ou caracterizadores situacionais? Quais? | | | | |
| 12 | A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto? | | | | |
| 13 | O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte os problemas mais recorrentes. | | | | |
| Observações: No item respostas , assinale apenas uma alternativa. No campo justificativas , justifique a resposta dada ao item anterior. No campo sugestões , apresente alternativas de como os problemas identificados no texto podem ser resolvidos. | | | | | |

Fonte: MIRANDA, 2014.

Analisando as perguntas, tendo em vista as capacidades de linguagem mobilizadas em cada uma delas, é possível percebermos que a tabela contempla as três capacidades.

No tocante à capacidade de ação (CA), que corresponde às operações que direcionam todo o percurso da produção textual, já que compreende o contexto de produção, o conteúdo temático e as representações sobre o gênero, conforme Bronckart (2009), percebemos que a segunda e a quarta pergunta conduzem, respectivamente, à observação do conteúdo temático e do papel do produtor. Não sendo possível encontrar, contudo, questionamentos que provocassem o aluno a observar se o texto produzido atendia ao que foi solicitado na proposta de produção, aspecto que mobilizaria diretamente a CA.

Prosseguindo, percebemos que a observação do plano geral do texto é contemplada em diferentes momentos. Inicialmente, a pergunta 1 provoca a reflexão sobre a pertinência do título quanto à temática e ao gênero. Depois, as questões de 5 a 8 contemplam elementos referentes à planificação do gênero, a saber: introdução (apresentação da polêmica e uma tese), desenvolvimento (apresentação de argumentos e contra-argumentos) e conclusão (com reforço da posição), como sugerem Castellani e Barros (2018). Tais questionamentos retomam saberes implicados na Capacidade Discursiva (CD), que possibilita a escolha da infraestrutura geral do texto, camada mais profunda do folhado textual (BRONCKART, 2009). No entanto, não há questionamentos que contemplem diretamente a análise/observação dos tipos de discurso, nem das sequências, questões também relacionadas à CD. Encontramos apenas, no item 12, um questionamento que poderia conduzir a uma reflexão sobre a modalidade da língua empregada e sua adequação ao gênero.

Por fim, no que concerne às capacidades linguístico-discursivas (CLD), que estão ligadas à mobilização das unidades linguísticas que compõem o texto, podemos constatar que foram contempladas questões referentes aos mecanismos de textualização. As perguntas 9, 10 e 11 referem-se, claramente, à coesão nominal. Já o item 13, ao questionar sobre as inadequações gramaticais, pode contemplar a observação das unidades linguísticas, de modo geral. Em contrapartida, não há questionamentos que conduzam à observação dos mecanismos enunciativos. Sabedores de que, no artigo de opinião, é importante que o articulista apresente outras vozes com as quais ele concorda ou se opõe para fundamentar a discussão, consideramos que a PP deveria ter inserido algum questionamento que possibilitasse esse tipo de reflexão.

Como a etapa da revisão não se resumiu ao trabalho com essa tabela. Vejamos se, e como, a PP contemplou essas capacidades ao revisar os textos dos alunos.

Figura 2 - Primeira versão da reescrita coletiva com a revisão feita pela PP⁹

| O uso de drogas entre os jovens no ambiente escolar | |
|--|--|
| <p>Hoje em dia as escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas. Um deles é o convívio com as <u>drogas</u>. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre desse <u>problema</u>.</p> <p>Por causa de um grupo de meliantes, vários alunos acabam entrando no mundo das <u>drogas</u>, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários de <u>drogas</u> nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e <u>sentir</u> a sensação de estar sobre o efeito dos entorpecentes, e com isso, muitas vezes acabam se viciando e entrando no mundo das <u>drogas</u>.</p> <p>Boa parte do adolescentes que se envolvem com as <u>drogas</u>, geralmente <u>com</u> as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime, <u>pois</u>, devido a dependência causada^{*1}, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e <u>saem</u>^{*2} da escola. Alguns saem pra ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico. Com o decorrer do tempo,^{*3} o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.</p> <p>Quando isso acontece no ambiente escolar, os alunos que não usa <u>drogas</u> passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas aparentemente fáceis para as drogadas, que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.</p> <p>Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso de <u>drogas</u> no ambiente escolar, <u>não só por nós mas também</u> por parte do governo. Difícilmente uma pessoa dependente de <u>drogas</u> consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes muitos se <u>sentem</u> oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. <u>nesses</u> casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo, conversando com ele sobre o assunto, para que ele realmente aceite ajuda, para que ele se sinta confiante e capaz de se livrar de vez do mundo das drogas, pois, o auto estima é muito importante nesses casos.</p> <p>^{*3} Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer a internação compulsória que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.</p> <p>Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seriam eficaz é a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo ou vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante tais indivíduos ficam sujeitos a medidas sócio-educativas, que consistem em penas com advertências, prestar serviços <u>a</u> comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação do adolescente^{**} em alguns estabelecimento educacional, pelo prazo máximo de três anos, mas que na maioria das vezes nem chegam a isso, porque pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local e voltando pra rua e continua tranquilamente consumindo e vendendo os entorpecentes.</p> | |
| <p>→ Faltou uma conclusão, pois com esse último parágrafo parece que o texto ficou "em aberto".</p> <p>→ Esse último parágrafo ficou muito longo. Talvez vocês consigam transformá-lo em dois.</p> <p>^{*1} → Poderia ser substituído por "deixam a escola", "largam os estudos", "param de estudar", para não repetir o termo SAEM.</p> <p>Meninos o texto de vocês está muito bom, precisa apenas de alguns ajustes como: evitar algumas repetições, acrescentar termos que estabeleçam a coesão entre os períodos, por exemplo, no terceiro parágrafo o ** indica que houve uma "quebra" nesse período, talvez pela falta de um conectivo ou de algum termo que estabeleça um elo/ligação entre o que foi dito anteriormente e o que virá em seguida.</p> <p>Revejam as alterações que fiz, releiam o texto e tentem melhorá-lo realizando esses ajustes.</p> | |

Fonte: As autoras.

Com base nos tipos de correção apresentados por Ruiz (2010), percebemos que a PP recorre a mais de um tipo para revisão do texto. Em alguns momentos, ela realiza a *correção indicativa*, que consiste em apontar/sinalizar os 'erros', sem

⁹ Em virtude do limite máximo de páginas para este texto e no intuito de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do material analisado, não é possível reproduzirmos a versão digitalizada do *corpus* e, por isso, utilizaremos uma versão digitada tal qual a original. Desse modo, todo o texto na cor preta corresponde à produção dos alunos e as marcações e textos na cor vermelha representam a revisão da professora.

apresentar nenhuma orientação sobre qual é o problema ou como resolvê-lo. Por exemplo, ela elimina os termos *sentir* (l.7) e *pois* (l.11), circula as palavras *problema* (l.3), sublinha quase todas as ocorrências de *drogas*, sublinha o início de *nesses* (l.24), mas não esclarece quais problemas estão sendo evidenciados, nem o que os alunos devem fazer para saná-los. Analisando a natureza dos problemas indicados, percebemos que quase todos remetem ao estabelecimento da coesão nominal.

Noutro momento, PP faz uso conjugado da *correção classificatória* e da *textual-interativa*. A primeira consiste na identificação de falhas e classificação por meio de códigos/símbolos que indiquem ao aluno a natureza dos problemas. A outra caracteriza-se pela produção de comentários a respeito dos aspectos a serem melhorados e que sinalizam para a reescrita. Desse modo, na linha 12, ela utiliza um asterisco e o numeral um e, ao final do texto, explica que esse símbolo indica que houve uma quebra no raciocínio desenvolvido, devido à falta de conectivo. Igualmente, na linha 13, ela apresenta outro asterisco seguido do numeral dois e sugere, no final do texto, algumas possibilidades de reformulação da oração em questão, para evitar a repetição de *saem*.

Infelizmente, nem todas as ocorrências da correção classificatória apresentam legenda ou explicação para os símbolos utilizados, configurando um deslize da PP, como ocorre na linha 15. Igualmente, ela sublinha e coloca dois asteriscos na palavra *adolescente* (l.36), sem apresentar explicação. Por fim, encontramos ainda alguns comentários que representam a correção *textual-interativa*, nos quais ela apresenta esclarecimentos sobre a revisão feita e reforça a necessidade de reescrita.

Observando os elementos destacados na revisão, percebemos que há um enfoque nas questões relacionadas à CLD, à exceção de um único comentário no qual ela sinaliza ter sentido falta de uma conclusão para o texto, questão que remete aos saberes mobilizados pela CD. Esse comentário, contudo, ficou vago, de modo que a equipe que produziu coletivamente esse texto poderia não compreender, de fato, o que faltava ou por qual motivo o último parágrafo do texto não estava representando uma conclusão.

Diante dessas constatações, percebemos que, embora tenha contemplado na

tabela questões pertinentes às três capacidades de linguagem, no momento em que a PP revisa os textos, há a priorização, quase que exclusiva, de saberes relacionados à CLD. Além disso, algumas questões pertinentes a essa capacidade também são ignoradas, como erros de concordância verbal e nominal, uso inadequado dos sinais de pontuação, ausência de acentuação e uso indevido de letras minúsculas para início de períodos. Problemas que, devido à recorrência, mereciam ser observados.

Considerando as peculiaridades do gênero e a produção dos alunos, a PP poderia ainda ter motivado, a partir de sua revisão, reflexões sobre o conteúdo temático e/ou a finalidade da produção, relacionadas à CA; bem como a análise da estrutura composicional e a verificação da presença e predominância de sequências argumentativas ou não, contemplando melhor a CD.

Apesar dessas lacunas verificadas, convém reconhecermos que o fato de explorar os mecanismos de textualização contribuiu para o aprimoramento das CLD desses discentes, como é possível constatar na versão final do texto.

Figura 3 - Versão final da reescrita coletiva

Drogas: não curta essa ideia

Hoje em dia, escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com entorpecentes. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre disto.

Por causa de um grupo de meliantes, vários acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com usuários nas escolas muitas vezes acaba despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e a sensação de estar sobre o efeito dos alucinógenos, com isso, muitos se viciam.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com essas substâncias, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime. Devido a dependência causada pelo uso dos entorpecentes, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns largam os estudos para ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico.

Além disso, algumas drogas tem o poder viciante e com o decorrer do tempo o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar o vício, se tornando capaz de cometer vários delitos, como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Um outro dano causado pela presença dos alucinógenos no ambiente escolar é que os alunos que não usam passam a ser vítimas dos malfetores, pois são presas fáceis para os drogados que roubam objetos como celulares, tênis, bonês e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso dos narcóticos no ambiente escolar e para ajudar os usuários a largarem o vício, não só por nós, mas também por parte do governo. Difícilmente uma pessoa dependente consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. Nesses casos cabe a família identificar e buscar ajudá-la, conversando com ela sobre o assunto, para que ela realmente aceite a ajuda e se sinta confiante e capaz de se livrar de vez desse vício.

Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer para a internação compulsória, que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria bastante eficaz era a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo e vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante, tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socioeducativas, que consiste em penas como advertências, prestar serviços a comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação em alguma instituição de atendimento socioeducativo, pelo prazo máximo de 3 anos.

O problema decorrente dessa internação é que, na maioria das vezes, esses indivíduos não chegam a cumprir a pena que lhe foi aplicada, pois pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local, voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo as drogas.

Para solucionar todo esse problema, o ideal seria o governo investir em segurança para unidades socioeducativas, aumentando o número de agentes para cuidar dos internos, assim evitando as fugas. Também seria viável a implantação de cursos profissionalizantes para os menores, para que, enquanto cumprem suas penas, eles tenham a oportunidade de se capacitar em alguma profissão e assim, quando retornarem à sociedade, terem condições de seguirem uma carreira profissional e não voltarem ao tráfico.

Fonte: As autoras.

Conforme é possível perceber, a equipe acatou os apontamentos da PP realizando alterações como: reorganização do primeiro parágrafo, com substituição de *problema* por *disto* que, embora não esteja em conformidade às normas gramaticais, indica que os alunos reconheceram a possibilidade de utilização de alguns termos para retomada de informações; introdução de novos termos para fazer referência às *drogas*, a exemplo de *alucinógenos*, *narcóticos*.

Além disso, eles corrigiram problemas que, apesar de presentes na versão anterior, não tinham sido apontados pela professora, como é o caso dos erros de concordância nominal e verbal. Movimentos que apontam para o aprimoramento de saberes referentes à CLD.

No tocante à observação feita pela PP sobre a conclusão do texto, percebemos que a equipe conseguiu mobilizar com sucesso os conhecimentos adquiridos e melhorou discursivamente o texto, transformando o parágrafo final em dois e introduzindo um novo parágrafo com possíveis soluções para o problema. O que representa progressos também na CD.

De modo geral, essa análise nos permite concluir que, apesar de algumas lacunas, a PP contemplou aspectos pertinentes às três capacidades de linguagem, priorizando aqueles referentes à CLD. Além disso, a condução dessas atividades reflete condutas semelhantes ao que fora vivenciado por ela nos estágios, o que nos permite afirmar que houve a ressignificação dos saberes adquiridos durante a formação inicial em sua prática docente.

Algumas considerações finais

Ao refletirmos sobre as vivências durante o ES e os anos iniciais de docência da PP, evidenciamos a relação entre as experiências da formação inicial e a conduta por ela adotada em seu contexto real de ensino. Assim, podemos apontar o ES como experiência fundamental tanto ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, como à compreensão e aprimoramento das ações pertinentes ao agir docente.

Igualmente, ressaltamos que essas experiências foram imprescindíveis para o desenvolvimento profissional da docente em questão, pois como destaca Oliveira-Formosinho (2009), esse desenvolvimento relaciona-se justamente às diversas oportunidades de aprender e de ensinar, de modo que possibilita não só o crescimento profissional, enquanto docente, mas também o desenvolvimento dos alunos.

No tocante à contribuição da SD nesse processo formativo, destacamos o

quão produtiva se revelou, na prática, a dimensão ensinável que possibilitou articular os aspectos sociofuncionais do gênero aos elementos de natureza linguística. Os princípios que fundamentam a elaboração das SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplam escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e modulares que permitem a avaliação somativa da produção final do texto do aluno.

Além disso, observando as concepções teóricas que fundamentaram as ações desenvolvidas, evidenciamos que o trabalho com a escrita na perspectiva processual possibilita não só a melhora no desempenho dos alunos quanto ao uso dos recursos linguísticos ou ao aprendizado de um gênero, mas também colabora para a conscientização deles sobre o seu papel no processo de aprendizagem.

Por fim, no que se refere à relação entre a formação e a prática docente, questão também contemplada nesse estudo, as reflexões desenvolvidas permitem compartilhar com colegas docentes as possibilidades de articular os fundamentos de leitura, reflexão, análise linguística, seja no nível semântico ou sintático, à abordagem metodológica da SD, que tem como princípio fundamental a elaboração textual em uma perspectiva processual, avaliativa e potencializadora das capacidades de linguagem.

Referências

BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Universidade Federal do Espírito Santo, v.10, n.17. p. 28-68, 2016.

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, texto e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. *Teorias da linguagem*: nova introdução crítica. São Paulo: Mercado de Letras, 2022. p. 335-378.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2018.

DOLZ, J. Seminário 2015: Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). Publicado pelo canal

Olimpíada LP Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2015. 1 vídeo (53 min). Disponível em:
www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc . Acesso em: 3 dez. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. *In: BUENO, L.; LOPES, M. Â. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 281-299.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Lisboa: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005-2006.

RUIZ, E. M. S. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Recebido em: 11 dez. 2022
Aprovado em: 22 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Eliana Merlin Deganutti de Barros
Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

