

**Janaína Zaidan Bicalho Fonseca**



Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
(UFTM)

[janaina.fonseca@uftm.edu.br](mailto:janaina.fonseca@uftm.edu.br)

**Submetido em:** 05/01/2023

**Aceito em:** 08/02/2023

**Publicado em:** 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14829](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14829)



# ESCRITA NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CONHECIMENTO NA INTERFACE ENSINO SUPERIOR E ESCOLAR

## RESUMO

Procuro neste estudo responder a seguinte questão: quais conhecimentos sobre ensino de língua portuguesa são produzidos e posteriormente colocados em circulação nas escolas, tomando como ponto de partida a escrita dos projetos de regência desenvolvidos nos estágios supervisionados de Letras? Teoricamente, as principais referências aqui assumidas são de ordem bakhtiniana, uma vez que o encaminhamento discursivo-interacional oportuniza a análise de uma escrita que pressupõe a presença de outras vozes e olhares que marcam a jornada formativa do professor.

**Palavras-chave:** Produção e circulação de conhecimento. Ensino de português. Escrita acadêmica.

## WRITING IN SUPERVISED INTERNSHIPS: PRODUCTION AND CIRCULATION OF KNOWLEDGE IN THE HIGHER EDUCATION AND SCHOOL INTERFACE

## ABSTRACT

In this study, I try to answer the following question: what knowledge about Portuguese language teaching is produced and subsequently put into circulation in schools, taking as a starting point the writing of reGENCY projects developed in supervised internships of Language? Theoretically, the main references assumed here are bakhtinian, since the discursive-interactional referral allows the analysis of a writing that presupposes the presence of other voices and perspectives that mark the teacher's formative journey.

**Keywords:** Production and circulation of knowledge. Portuguese Teaching. Academic writing.

## ESCRITURA EN ETAPAS SUPERVISADAS: PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA INTERFAZ EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESCUELA

## RESUMEN

En este estudio intento responder a la siguiente pregunta: ¿qué conocimiento sobre la enseñanza de la lengua portuguesa se produce y luego se pone en circulación en las escuelas, tomando como punto de partida la redacción de proyectos de regencia desarrollados en pasantías supervisadas de Letras? Teóricamente, las principales referencias asumidas aquí son bakhtinianas, ya que la referencia discursivo-interaccional permite el análisis de una escritura que presupone la presencia de otras voces y miradas que marcan el camino formativo del maestro.

**Palabras Clave:** Producción y circulación de conocimientos. Enseñanza del portugués. Escritura académica.

## 1 INTRODUÇÃO

O contexto de estágio supervisionado em língua portuguesa tem tecido um vasto referencial de publicações acadêmicas (FAIRCHILD, 2013, 2016; MOREIRA, BARBOSA, 2018; BARZOTTO, RIOLFI, 2020; SANTANA, 2022) que buscam problematizar, entre outras questões, a relação da escrita e do professor em formação na produção de conhecimento sobre a aula e o ensino de português na educação básica. Nesse sentido, é oportuna a análise de dados oriunda dos textos produzidos na universidade, como o relatório de estágio, o diário de campo e os projetos de regência, os quais colocam em cena as práticas discursivas dos sujeitos que se constroem como professores de línguas frente aos discursos da prescrição, da academia, da prática imediata em sala de aula etc.

Tendo em vista o referido cenário, a pergunta que suscitou a escrita deste artigo, que integra parte do meu trabalho de pós-doutorado, buscou fortalecer o quadro de publicações apresentado, partindo do seguinte: quais conhecimentos sobre ensino de língua portuguesa são produzidos e posteriormente colocados em circulação nas escolas, tomando como ponto de partida a escrita dos projetos de regência desenvolvidos nos estágios supervisionados de Letras? Na tentativa de respondê-la, valho-me da análise e da compreensão dos projetos de regência dos cursos de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), produzidos durante o segundo semestre de 2021. Todos eles desenvolvidos sob minha supervisão atual e em meio às minhas pesquisas no âmbito da escrita e da leitura no ensino superior, as quais se atentam para as relações do conhecimento compartilhadas entre universidade e sociedade<sup>1</sup>.

Mesmo entendendo o projeto de regência como um texto transitório, proveniente de um planejamento prévio sobre as atividades a serem exercidas em sala de aula e, exatamente por isso, modificável na medida em que obstáculos e problemas solicitarem contornos e ressignificações, acredito que se trata de uma investigação possível e importante, já que constam nele as primeiras construções de um professor em formação, no que se baseie a capacidade de agenciar as atividades a serem desenvolvidas na escola e de apontar como serão articuladas ao conhecimento acadêmico.

No que tange às ponderações teóricas, coloco em questionamento, a partir dos estudos de Bakhtin (2003), até que ponto o projeto apresenta, em seu modo de dizer,

---

<sup>1</sup> Esse artigo é proveniente do meu estágio pós-doutoral, realizado na Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão do professor Valdir Heitor Barzotto. É também oriundo dos estudos desenvolvidos no **Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)** da USP, bem como do projeto de pesquisa intitulado **Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile**: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento, aprovado pelo CNPq por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPQ N.º 28/2018, Processo: 4/27044/2018-9, e conduzido na UFTM sob a coordenação da professora Marinalva Vieira Barbosa.

uma dimensão dialógica – atento à composição interacional entre os conhecimentos gerados na fronteira entre universidade, escola e sociedade. Ainda com Bakhtin (2003), seus conceitos, presentes na obra “Estética da criação verbal”, movem minhas análises: excedente de visão, compenetração, conclusibilidade e acabamento são alguns exemplos. Todos envolvendo, direta ou indiretamente, as ações de “ver além e de outro lugar”, assim como a de “envolver-se com” para “chegar a”.

Para este estudo, os conceitos acionados colocam o eu e o outro em posição relevante. Isto é, cabe ao professor em formação se ver de fora do ambiente escolar (“o excedente de visão”) e, em negociação com ele (“a compenetração”), compor um projeto de regência, cujas aulas se dediquem não a repeti-lo ou a reproduzi-lo, mas a ressignificar suas lacunas e incompletudes (“a conclusibilidade”) ao mesmo tempo em que seus próprios “vazios” são também preenchidos. Logo, é buscar os seus “acabamentos” como professor, em interação com os outros sujeitos em cena na escola e na sala de aula, assumindo-se uma postura fundada na negociação constante com o outro, ou seja, no conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes.

## 2 O projeto de regência em análise

Para efeitos analíticos, coloco como amostragem um dos projetos de regência que mais se destacou como “ponto fora da curva”. Isto é, como texto que desafia os padrões esperados para o gênero discursivo em questão, sobretudo pelo fato de apresentar uma estrutura pautada em posicionamentos do senso comum em detrimento de uma orientação epistemológica.

O projeto em evidência contou, no corpo deste artigo, com a reprodução de todas as partes que o compunham para que o leitor pudesse ter uma dimensão mais aprofundada do texto. Ainda assim, recortes foram inevitáveis devido ao espaço disponível para esta escrita. De qualquer forma, as edições se esforçaram em não perder os pontos principais para os quais quero dar atenção.

### Quadro 1: Projeto de regência – Introdução

#### 1 INTRODUÇÃO

##### A pandemia e a brusca transformação dos meios Educacionais

A pandemia de Covid-19 que se estabeleceu no início de 2020 e perdura até hoje trouxe consigo um emaranhado de crises: sanitária, política, econômica e essas transformações nas diversas esferas sociais se estenderam para o âmbito educacional. Um caos geral se instalou no mundo todo e a incerteza do que era a doença no começo, suas formas de transmissão, sua mortalidade, e outros assuntos relacionados fizeram com que o mundo parasse por um período de tempo e todo o globo foi obrigado a se reinventar para conseguir sobreviver a esse pandemônio sem precedentes.

Além desse contexto pandêmico que dificultou as condições da educação no Brasil, o ensino de língua portuguesa, antes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), passou por várias oscilações, e a produção de diversos documentos com propostas curriculares marcou a produção educacional da sociedade brasileira, como ressalta Clécio Bunzen na entrevista para Aguiar e Santos (2019, p.3) por meio da resposta: “De fato, temos uma peculiaridade no contexto brasileiro: uma grande quantidade de propostas curriculares.” Essa condição faz com que seja difícil para o entrevistado apontar tudo que é coerente e incoerente nas propostas curriculares de ensino a nível estadual, municipal e até federal. Com a introdução da BNCC, ficou um pouco mais tranquilo para professores de toda a nação conseguirem se apoiar teoricamente e metodologicamente em um documento que leva em conta a individualidade do aluno, que valoriza o papel de mediador do professor e além disso incentiva a autonomia dos estudantes. A BNCC é um ótimo guia, pelo menos no papel.

A dificuldade de trabalhar com valores desse tipo mediante o ensino tradicional sempre foi e ainda é uma dificuldade para os professores. A tradição do ensino costuma agir como um ímã que impede a capacidade de inovação e a visão de mundo desconstruída de que os recém ingressantes da docência dispõem. Além de todas essas complicações que se tem na educação Brasileira, é acrescida a pandemia e dados que não ajudam em relação ao acesso às tecnologias de informação pelos estudantes. Souza (2020, p. 2) transcreve alguns desses dados em seu artigo “Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades”: “Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento.” [...].

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

O primeiro parágrafo da introdução do projeto de regência contextualiza o momento histórico presente, a saber, a pandemia da Covid-19 e os problemas trazidos por ela. É o que se vê por meio da lexicalização corrente no texto, como “caos”, “incerteza” e “pandemônio”, trazendo a necessidade de “transformação”, “sobrevivência” e “reinvenção”, ações estas, tal qual sugerido no projeto, extensivas à esfera educacional. O que se observa, neste primeiro parágrafo, é a inserção de uma voz social do senso comum, que discursiviza a pandemia como oportunidade de desafio e superação, cujas denominações costumam ser vocalizadas pela sociedade quando também se trata do ensino brasileiro. O título da introdução, inclusive, remete ao fato de os meios educacionais terem se transformado mediante a situação pandêmica. Transformação esta que não foi gradativa, mas sim, conforme vemos na adjetivação “brusca”, imediata e súbita; sendo essa imediatez tomada como prejudicial ao ensino e mais um fator de sua sobrecarga.

O segundo parágrafo, marcado pelo uso inicial de um operador argumentativo de soma, chama atenção para as outras dificuldades (“além desse contexto pandêmico que dificultou as condições da educação no Brasil”) presentes no contexto educacional brasileiro, quais sejam, a produção de variadas propostas curriculares. Para sedimentar essa impressão, o projeto traz ao texto a voz teórica de Clécio Bunzen, caracterizada por uma citação direta de natureza que chamo de confirmatória, a qual ratifica que a quantidade de propostas curriculares realmente é notória, mas não afirma que as dificuldades educacionais se devam a isso, conforme parece sugerir o estagiário em sua

escrita. O entrevistado, inclusive, chega a elencar pontos positivos dessas produções no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa<sup>2</sup>.

Entre os pontos negativos, Bunzen cita a “crença de que tais discursos oficiais e programas curriculares oficiais ‘impactam’ ou ‘alteram substancialmente’ o currículo do cotidiano escolar e dos cursos de formação docente.” (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 4). É justamente para isso que o professor em formação, no seu projeto de regência, não se atenta, já que, na continuação do segundo parágrafo, defende a BNCC como documento curricular norteador, sem necessidade de críticas, ainda que a própria voz teórica utilizada no projeto o faça. O professor em formação, dessa forma, assume facilmente a voz da prescrição, inerente à BNCC, como benéfica para o enfrentamento dos obstáculos escolares, somente pelo fato de se tratar de um documento único para todo o país, desconsiderando o controle do ensino nele inerente e enviesando as contribuições teóricas.

Já o terceiro parágrafo salienta mais uma dificuldade da educação brasileira: a tradição que rege o ensino e limita a atuação dos professores, sobretudo daqueles que acabaram de ingressar na docência. Observa-se, mais uma vez, o uso da voz social de senso comum como regente do projeto, a qual tende a apontar o ensino como ultrapassado e desmotivador dos professores.

Outra situação questionável relativa ao ensino, visível novamente pelo uso do operador argumentativo de soma (“Além de todas essas complicações que se tem na educação Brasileira”), é abordada na sequência deste parágrafo, a saber, a falta de acesso aos meios tecnológicos pelos estudantes. Para isso, a voz teórica de Souza é trazida ao texto para, tão-somente, estabelecer uma citação direta que defino como de ordem factual, a qual delimita ocorrências de qualquer natureza com a finalidade de comprovação. Sobre os números apontados, não há relação com a escola para onde o projeto de regência foi desenvolvido. Pelo menos nada é dito sobre isso, impedindo a compreensão de como esses números impactariam na presente situação de ensino.

---

<sup>2</sup> (a) apontar para uma concepção de língua e de linguagem mais relacionada com as práticas sociais e os usos sociais; (b) assumir um trabalho didático mais voltado para análises do texto e dos elementos da textualidade; (c) indicar a possibilidade de assumir os gêneros como possíveis organizadores dos currículos de L1; (d) apostar em uma discussão sobre o ensino de aspectos gramaticais e sua relação com o texto e os gêneros; (e) induzir um ensino mais reflexivo e consciente sobre a língua enquanto sistema, utilizando normalmente o conceito de “análise linguística” para chamar atenção do processo “natural” e “aprendido” de refletir sobre os usos linguísticos em enunciados concretos; (f) induzir um trabalho didático com a produção textual escrita para além da redação escolar, da tipologia escolar clássica (narração, descrição, dissertação); (g) procurar relacionar, uma proposta metodológica sociointeracionista em que haja maior integração entre o trabalho de leitura e produção textual, com atividades e tarefas de reflexão consciente sobre a língua e as múltiplas linguagens. (AGUIAR; SANTOS, 2019, p. 3-4).

O fato de tais elementos comporem a introdução do projeto é, inclusive, curioso, pois, diferentemente das introduções acadêmicas convencionais, que são escritas a partir de uma textualidade indicativa dos caminhos a serem seguidos pelo texto e dos objetivos centrais do trabalho, esta se volta para os dificultadores da educação brasileira: a pandemia, a produção de propostas curriculares diversas, a tradição e a falta de acesso à tecnologia, com o uso pontual de citações, geralmente inesperadas na seção introdutória. Os problemas elencados não dialogam com as propostas de ensino de português que, esperava-se, já fossem aludidas nessa altura do projeto; prejudicando, nesse início, a condução de uma produção de conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa.

Nessa medida, o professor em formação orienta a sua escrita pelas supostas disfuncionalidades da educação e do ensino, sem dizer como a sua proposta de estágio poderia colaborar para a melhora desse cenário, considerando, especificamente, o ensino de língua portuguesa. Fazendo coro às colocações de Barzotto (2016, p. 107) acerca dos discursos sobre a desqualificação do ensino em textos de estudantes em formação, o pesquisador alerta para o seguinte: “já seria tempo de começarmos a desconfiar que está havendo uma ineficácia deste discurso, ficando comprometida a possibilidade de preconização de uma transformação no ensino.” Ainda, salienta que “ao invés de apresentar elementos para a superação do estado de conhecimento na área a que pertence, incumbe-se da tarefa de convencer os interlocutores, que atuam na escola básica, de que é o que eles fazem que precisa ser superado.” (BARZOTTO, 2011, p. 38).

Endossando tal desqualificação, as vozes dos sujeitos que compõem o universo da escola em que se está estagiando não aparecem na composição do texto; evidenciando que as turmas para as quais as aulas se voltam não são as principais interlocutoras do projeto, mas sim, possivelmente, o professor da universidade, haja vista uma arquitetura textual aderente às formas de composição do contexto acadêmico.

Em relação aos objetivos traçados, o seguinte se lê:

#### **Quadro 2: Projeto de regência - Objetivos**

**1.1 Objetivo geral:** Como objetivo geral deste projeto, voltado para a regência de aulas e atividades, se destaca a necessidade de esclarecimento a respeito dos conteúdos do último PET de número 4 do oitavo ano do ensino fundamental dois.

**1.1.1 Objetivos específicos:** a) Incentivar a autonomia do aluno; b) Analisar textos propostos pelo material a fim de colaborar com a interpretação dos alunos; c) Motivar o uso das tecnologias da informação para a pesquisa responsável e com um retorno educativo.

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

O professor em formação se atenta para o esclarecimento dos conteúdos do PET – Programa de Estudos Tutorados, utilizado pelo estado de Minas Gerais durante o período pandêmico de aulas on-line. Trata-se de um material didático com diversos conteúdos e

exercícios de todas as matérias, utilizado pelos professores para avaliar, semanalmente, os alunos.

Embora seja um referencial didático obrigatório para as escolas de Minas Gerais, em nenhum momento o PET é problematizado no decorrer do texto, assumindo-se, sem questionamento, a voz da prescrição. Além disso, os objetivos não se atentam para o ensino da língua portuguesa, salvo pela interpretação dos textos do material. Nessa medida, o material das aulas foi terceirizado no projeto, não havendo, até agora, nenhuma contribuição genuína do estagiário na produção de conhecimento da área ou na gestão autônoma da sua aula.

### Quadro 3: Projeto de regência – Caracterização teórica do tema abordado no estágio

#### 2 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICA DO TEMA ABORDADO NO ESTÁGIO

[...]. Quando se trata das áreas de linguagens, o documento [BNCC] disserta sobre a ideia da não tradicionalidade: a linguagem deixa de ser um postulado e começa a ser assumida como parte de toda a sociedade e manifestada em diversas esferas tais como a artística e as manifestações corporais, o que não havia sido tratado antes dessa forma.

Assumir esse dinamismo da linguagem já é o primeiro passo para que as antigas convenções comecem a sair de cena, pelo menos de forma teórica, já que na prática as coisas são diferentes devido ao tradicionalismo consolidado em décadas.

Além disso, o documento também frisa o diálogo com documentos anteriores como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que foram desenvolvidos para os Ensinos Fundamental e Médio, mas não abarcavam tantos detalhes e objetivos como a BNCC. [...].

As TICs e as diversas redes sociais presentes na sociedade hoje podem ser ferramentas que ajudam tanto o professor quanto o aluno na construção do conhecimento, ou no entendimento de uma regência como a proposta neste projeto. A afinidade dos jovens com os aplicativos de mensagens pode fazer com que a interação aluno-professor seja mais expressiva, desempenhando papel fundamental na mediação do aprendizado por meio da facilidade da tiragem de dúvidas. O uso dos formulários online facilita e incentiva a resolução das atividades, uma vez que são interativos e de fácil manuseio, já as vídeo-aulas atuam com o intuito de introduzir o tema e incentivar a autonomia dos alunos e, após a semana, as interações com os alunos e as respostas do formulário conduzirão a ideia de um segundo vídeo com as respostas. [...].

Quanto ao foco da regência, a leitura, se faz necessário frisar sempre o caráter crítico da leitura, um texto sempre pode servir como porta de entrada para outras leituras e outras interpretações, além de criações únicas por parte do educando, já que a leitura quando realizada de maneira crítica reflete no convívio social do aluno, nas suas produções e sua forma de interpretar as situações. A palavra é mais que repetição como destaca Paulo Freire em sua icônica obra “Pedagogia do Oprimido”: “A palavra como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”.” (1970, p. 10).

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A caracterização teórica do tema abordado pelo projeto de estágio continua valendo-se da argumentação da BNCC, agora no que tange ao questionamento da tradição nos processos de ensino e aprendizagem da língua. O estagiário assume, mais uma vez, a voz da prescrição, tomando a postura da Base, quanto à interpelação da tradição no tratamento da linguagem, como discurso primeiro (“o que não havia sido tratado antes dessa forma”), ignorando tanto os referenciais anteriores como a vasta produção acadêmica que já vinha debatendo, pelo menos desde os anos 80, a temática. O professor em formação, ainda, valida a voz social do senso comum quando afirma que, na prática de sala de aula, todas as orientações prescritivas são invalidadas.

Na continuidade da seção, as tecnologias da comunicação e da informação (TCIs), em função do contexto de aulas on-line, são chamadas ao texto com o intuito de fortalecer os recursos de interação entre professor e aluno, sobretudo no que diz respeito às dúvidas apresentadas pelos estudantes, as quais são respondidas por meio de aplicativos de mensagens, da correção de formulários on-line e das videoaulas. No caso dos elementos em destaque, o professor em formação deseja demonstrar domínio de repertório pedagógico relacionado aos modos de agir do professor e do aluno por intermédio das tecnologias. Sendo assim, a ausência de saberes didáticos parece ser compensada pela afirmação de posturas relacionadas ao comportamento dos sujeitos na escola; de onde se entende que o professor em formação vislumbra no estágio talvez o momento de demonstrar sua percepção sobre o funcionamento dos sujeitos em uma sala de aula.

Curiosamente, não se verificam fundamentações que destaquem as vozes trazidas ao texto, embora se trate da seção de caracterização teórica. Quase o mesmo ocorre quando o professor em formação aborda o que seria o foco do seu projeto de regência: a leitura. Nenhum referencial teórico ou experiência relacionada à leitura é abordado no decorrer de sua escrita. O que se observa é o destaque de alguns conceitos, tratados de forma direta ou indireta, sem profundidade, como leitura crítica (“caráter crítico da leitura”), intertextualidade (“um texto sempre pode servir como porta de entrada para outras leituras e outras interpretações”) e interpretação. O estagiário não discute o que seria uma leitura crítica, salientando a visão de senso comum ao fazer uso de uma modalização deôntica (“se faz necessário frisar sempre o caráter crítico da leitura”), a qual se afilia ao domínio do dever e, por isso, coloca ele mesmo na posição de quem obedece a uma orientação sem comprová-la ou discuti-la. O advérbio “sempre” também traz esse caráter de inquestionabilidade e de certeza ao dito. Partiu-se, aparentemente, de já-ditos a respeito da importância da leitura crítica na nossa sociedade, ausentando-se do projeto o trabalho argumentativo que justifique essa postura de leitor perante o texto.

Numa citação direta, possível de ser compreendida como formulaica, a menção a Paulo Freire funciona, aparentemente, para reforçar a leitura crítica, atribuindo à palavra caráter irrepetível e transformador. Entretanto, a voz teórica em questão mais consagra o dito por meio de um “fiador” confiável do que problematiza as afirmações feitas sobre a leitura.

Na seção de caracterização teórica, portanto, as referências acerca dos estudos da linguagem não foram referendadas e postas em discussão pelo estagiário, tendo este aberto espaço para discursos de ordem prescritivo-pedagógica.



#### Quadro 4: Projeto de regência – Descrição das atividades de regência<sup>3</sup>

Aulas 05 e 06:

<b>Estágio Em Língua Portuguesa 1</b>	<b>Universidade Federal do Triângulo Mineiro – 2021/2</b>
<b>Tema:</b> PET 4 – Oitavo Ano – Semana 3	
<b>Duração:</b> 1h40min (2 H/A)	
<b>Conteúdo:</b> Gênero Crônica	
<b>Objetivos Gerais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• A ponderação dos alunos sobre o que é uma crônica e como a leitura é importante para a expressão criativa de quem produz elas.</li></ul>	
<b>Objetivos Específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Criar Contos ou Crônicas Líricas;</li><li>• Exercitar a construção da textualidade;</li><li>• Entender a respeito da metalinguagem.</li></ul>	
<b>Materiais utilizados:</b> Celular, Google Formulários, WhatsApp, Youtube, Programa de Estudos Tutorados.	
<b>Desenvolvimento:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explicarei o que é a crônica de forma resumida, além de fazer uma rápida leitura das perguntas e dos textos do PET com o intuito de ajudar os alunos na interpretação das questões;</li><li>• Indicarei a pesquisa de vídeos e podcasts que trabalhem com a leitura de crônicas para que os alunos se inspirem para suas produções;</li><li>• Me manter à disposição para tirar dúvidas dos alunos e propor um atendimento paralelo para esse tipo de situação é essencial, com o intuito de melhorar a mediação entre aluno e docente;</li><li>• Por último, corrigirei as atividades do PET, com um foco maior nas que os alunos responderam de forma mais inadequada ou deixaram de responder.</li></ul>	

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Nas aulas cinco e seis da regência, utilizadas para ilustrar a seção que se dedicou à descrição das aulas, é apresentado, na verdade, um plano de aula bastante conciso. Nesta seção, a atividade intelectual do estagiário deveria apresentar-se de forma mais efetiva. No entanto, a orientação metodológica do ensino de língua é silenciada, restando muitas lacunas e questionamentos.

Resumo os cinco pontos destacados pelo estagiário e as dúvidas suscitadas por eles: 1. Explicação do que é crônica. Como será conduzida essa explicação? Por meio de definições, de exemplos? Somente o material do PET será considerado? Se sim, por qual motivo? 2. Leitura das perguntas e dos textos para ajudar os alunos na interpretação. Como as perguntas serão explicadas? Considerando quais fatores? Houve alguma observação prévia de problemas que poderiam suscitar dúvidas nos alunos? 3. Indicação de pesquisa de vídeos e podcasts sobre crônicas para os alunos se inspirarem nas suas

<sup>3</sup> O regimento do estágio supervisionado de língua portuguesa da UFTM prevê a regência de 12 aulas pelo estagiário. Na pandemia, esse número se manteve, com a diferença de que, no período em questão, as aulas passaram a ser veiculadas pelo Google Meet. Como se tratava de um estágio realizado ao final do ano, muitos alunos já tinham completado a frequência obrigatória para aprovação e, por isso, não se interessavam pelos encontros síncronos. As aulas, então, tiveram de ser gravadas pelo estagiário e disponibilizadas aos estudantes, com o aviso do professor da escola de que os PET seriam corrigidos, apenas, nas aulas do estagiário; garantindo, assim, que elas fossem, pelo menos, assistidas pelos discentes.

produções. Houve uma escolha prévia desses materiais? Há algum roteiro para guiar o aluno nessa busca? 4. Atendimento para tirar dúvidas. 5. Correção das atividades do PET. As respostas dos alunos serão consideradas, ou será dado a eles um modelo de certo e errado?

Na aula ministrada e gravada, cujo link está presente no relatório final, o estagiário se coloca como um monitor. Temos a impressão de que o conteúdo da aula já havia sido desenvolvido pelo professor em atuação na escola, haja vista a imediatez com que os pontos do material são abordados. Na aula, a crônica não é devidamente explicada aos alunos. O professor em formação se limita a ler a e a resumir a seção “breve apresentação” presente no PET, que define o que é crônica com a pontuação de alguns elementos que a compõem e das suas características históricas. O texto do material, “A última crônica” de Fernando Sabino, sequer é lido, tampouco analisado para os alunos. Para responder às perguntas, como se trata de informações facilmente identificáveis no texto, é dito aos estudantes para que eles o retomem a fim de conseguirem respondê-las, justificando que são “só interpretação do texto mesmo”. Na última tarefa, que solicita a escrita de uma crônica, o estagiário sugere aos alunos seguirem o roteiro presente no PET antes de escreverem. Pede, ainda, para que façam uma pesquisa com o intuito de construir uma situação do cotidiano para ilustrar a crônica. No entanto, nenhuma outra explicação para a produção do texto é dada.

Nesse sentido, toda a produção de conhecimento construída ao longo dos estudos linguísticos acerca da escrita é desconsiderada pelo estagiário e pelo material seguido como referência, a exemplo das explicações de Geraldi e de Bunzen sobre a produção de um texto, calcada numa concepção interacional de linguagem: i) ter o que dizer; ii) ter razões para dizer o que se tem a dizer; iii) ter para quem dizer o que se tem a dizer; iv) assumir-se como interlocutor; e v) escolher estratégias para dizer (GERALDI, 2011 [1984], BUNZEN, 2005, p. 67). Ao fim, não são propostas pelo estagiário estratégias que conduzam o ensino nem das formas de leitura e nem da produção de uma crônica, ficando a aula de língua portuguesa refém da oralização do material didático e da circulação dos mesmos conhecimentos sobre linguagem.

Vislumbramos, assim, uma diferença entre o dizer e o fazer. Isto é, os dizeres teórico-pedagógicos, apesar de fragilizados na condução da escrita, defendem uma postura de mudança nas bases formais que orientam o ensino na escola. No entanto, o fazer didático repete gestos históricos e encontra nessa repetição terreno seguro para a prática em sala de aula.

Após a análise detida do projeto de regência, vejamos, na próxima seção, como a produção de conhecimento e os modos de gestar a palavra se (des)encontram.

### 3 Produção de conhecimento e os modos de gestar a palavra

Na continuidade dos encaminhamentos deste trabalho, ainda se faz necessário compreender como se dá, efetivamente, a produção de conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa nos projetos de regência. Para tanto, duas perguntas são essenciais: O que se entende por conhecimento, e quais conhecimentos se esperar de um projeto de regência em língua portuguesa?

Por conhecimento, valho-me das contribuições de pesquisadores que se lançaram nesta empreitada. Para Barzotto (2006, 2010), conhecimento é o modo de absorção e de posterior criação de conteúdo. Para Fairchild (2016), conhecimento são acréscimos que se faz a um cabedal teórico primeiro. Ainda para o pesquisador em questão, conhecimento é compreendido como originalidade e ineditismo (FAIRCHILD, 2017a, c). Por fim, para Barbosa (2016), trata-se de um conjunto de orientações disponíveis para o agir do sujeito.

Em resumo, conhecimento é algo agenciado por alguém no campo da compreensão a partir de procedimentos e ferramentas disponíveis. Acrescento a isso o fato de o conhecimento produzido se empenhar em modificar padrões que não dão mais conta de resolver problemas da mesma forma de antes. Tomando essas definições, de um projeto de regência escrito por um aluno de Letras, espera-se o desenvolvimento de uma compreensão sobre a aula de língua portuguesa que se empenhe em modificar padrões anteriormente tomados como certos ou efetivos, mas que já não podem mais resolver os problemas de leitura, escrita, oralidade e/ou análise linguística com os mesmos procedimentos e ferramentas de outrora.

Com as definições em foco e com a finalidade de indicar quais conhecimentos sobre ensino de língua portuguesa se encontram no projeto analisado, segue quadro que resume os repertórios mobilizados pelo estagiário na sua escrita.

**Quadro 5: Repertórios e modos de dizer**

Repertórios acionados	Modos de dizer
<b>Repertório teórico</b>	<b>A.</b> Caracterização da linguagem como mecanismo dinâmico e não designativo por meio de citação direta do texto de Paulo Freire (1970), com caráter formulaico. <b>B.</b> Inserção de dados sobre o acesso às tecnologias no Brasil por meio de citação direta do texto de Souza (2020), com caráter factual. <b>C.</b> Indicação do caráter crítico da leitura por meio de inserção genérica dos conceitos de leitura, interpretação e intertextualidade por via de modalização deôntica e de mecanismo de certeza.

<b>Repertório pedagógico</b>	<p><b>A.</b> Retomadas sinonímicas ou parafrásicas da BNCC considerando a definição dos modos de agir do professor como mediador – e do aluno – como sujeito autônomo e singular.</p> <p><b>B.</b> Indicação das tecnologias como forma de interação em sala de aula.</p>
<b>Repertório didático</b>	<p><b>A.</b> Uso da primeira pessoa do singular do verbo “explicar” no futuro do presente para dar explicações sobre o que são as figuras de linguagem e qual a sua importância na construção de sentido nos diversos tipos de texto; os textos normativos; o gênero crônica; o gênero poema e a retomada das figuras de linguagem; os gêneros de divulgação científica em comparação com as <i>fake news</i>; e o gênero resenha. (“Explicarei”)</p> <p><b>B.</b> Manutenção da agentividade para dizer que será feita uma leitura explicativa das questões presentes no formulário PET. (“Explicarei [...] além de fazer uma leitura”).</p> <p><b>C.</b> Uso da primeira pessoa do singular do verbo “indicar” no futuro do presente para sugerir a pesquisa de sites, vídeos e <i>podcasts</i> de divulgação de obras literárias e de publicação de crônicas. (“Indicarei a pesquisa de”)</p> <p><b>D.</b> Uso de infinitivo pessoal do verbo “manter” para sugerir prontidão ao atendimento às dúvidas (“Me manter à disposição para”).</p> <p><b>E.</b> Uso da primeira pessoa do singular do verbo “corrigir” no futuro do presente para dizer que serão corrigidas as questões do PET (“Corrigirei”).</p> <p><b>F.</b> Uso da palavra “aluno” em posição final de frase como complemento ou justificativa de finalidade. (“com o intuito de ajudar os alunos”, “para que os alunos se inspirem”, “à disposição para tirar dúvidas dos alunos”).</p> <p><b>G.</b> Uso da palavra “aluno” na posição de sujeito para indicar agentividade (“os alunos responderam de forma mais inadequada ou deixaram de responder”).</p>

Fonte: produzido pela autora, 2022.

O repertório teórico apresentado no projeto de regência mostrou-se frágil em função das escolhas feitas pelo estagiário no seu percurso de escrita. Os conceitos de linguagem e de leitura não foram debatidos/confrontados, mas sim indicados/sinalizados ao leitor a partir de citações diretas que apenas atenderam ao ritual de escrita acadêmica.

A citação direta que buscou referendar o conceito de linguagem, por exemplo, encontrou no texto de Paulo Freire um aparato meramente formulaico, isto é, uma máxima que mais entroniza um estudioso reconhecido do que se vale de sua fala para construir uma definição sobre algo. Ainda com o recurso da citação direta do texto de Souza, com orientação factual, foram revelados dados estatísticos a respeito da falta de acesso dos alunos à tecnologia no Brasil, os quais pareceram contraproducentes para um projeto que defende e incentiva o ensino mediado por ferramentas tecnológicas, mas que sequer pondera no curso do seu dizer acerca das possibilidades dos estudantes da escola em fazer uso dessas tecnologias. Ou seja, não procurou saber se os dados estatísticos confirmam ou não a realidade na qual se inseriu durante o estágio.

Teoricamente, o estagiário também aludiu à prática da leitura crítica sem, no entanto, apresentar embasamento que discutisse o conceito. Isso, talvez, porque a defesa da leitura é projeto de muitos programas sociais, sendo amplamente discutida pela mídia;

trazendo, por isso, uma sensação de que salientar suas bases teóricas é dispensável, mesmo que um texto acadêmico solicite estratégias de fundamentação. Ou ainda porque se trate de um consenso amplamente admitido por profissionais da área. O modo de dizer com o qual se operou no texto até este momento, então, não colaborou para que houvesse uma rediscussão dos saberes teóricos com o fim de revistar as práticas em sala de aula.

Por sua vez, o repertório pedagógico mobilizado no projeto de regência demonstrou imprecisão nas fontes do dizer. Afinal, ao defender a postura do professor como mediador e do aluno como sujeito autônomo, retomou, sem saber, uma máxima consolidada pela pedagogia progressista dos anos 70, que retirou o professor do lugar de quem difunde um saber e do aluno como aquele que o recebe passivamente. No entanto, o modo como isso foi escrito no projeto – com claras alusões a palavras ou a sintagmas completos utilizados durante todo o texto da BNCC (“com a ajuda do professor”, “com a mediação do professor” etc.) – faz crer que se trata de uma proposta da Base, sem salientar o enlace polifônico que a liga a outros já-ditos. Isso, seguramente, fragiliza o alcance do projeto de regência como texto que produz conhecimento.

Já o repertório didático presente no projeto de regência girou em torno das tarefas de explicação e de leitura dos conteúdos e dos textos do PET pelo estagiário e da resposta às tarefas pelos alunos, notadamente pela materialização linguística que destacou o estagiário numa posição de agentividade, colocando os alunos numa posição de passividade em relação aos conteúdos abordados. Os estudantes só ganharam destaque na construção textual do projeto quando se tratou de fazer as atividades programadas para as aulas. O professor em formação, em desarticulação com o que apresentou como seu repertório pedagógico, não parece atuar como mediador, mas sim como alguém que monopoliza a tarefa de explicar, centralizando as ações de ensino em sua figura, enquanto aos alunos caberia a tarefa de responderem às perguntas do material didático ao término das explicações, isto é, sem atuarem ativamente no próprio processo de aprendizagem.

Por mais que tenha se tratado de aulas gravadas pelo Google Meet e que muitos alunos não tenham demonstrado interesse em participar dos momentos síncronos, seria possível, em diálogo com as ferramentas de mediação tecnológicas, defendidas pelo professor em formação, solicitar aos estudantes uma atividade ou comentário a ser enviado ao estagiário, e que desse o pontapé inicial na videoaula.

Além disso, o que se ensinou foi uma lista de conteúdos aleatórios que, no cômputo geral, não seguem um fio lógico e contínuo. Entre os objetos de ensino da

listagem, destacam-se os gêneros textuais. Pela limitação da descrição das aulas, no entanto, não é possível compreender facilmente a relação entre a leitura crítica – aspiração do projeto – e a explicação do funcionamento de diferentes gêneros de texto. Ao que parece, o estagiário seguiu apenas as orientações do PET e, por isso, se viu na obrigação de abordá-los. Contudo, não há nenhuma garantia de que dominar as características de um gênero e saber defini-lo irá contribuir para a formação de bons leitores e produtores de texto. Geraldi (2011 [1984]) e Lerner (2002) apontam, respectivamente, para a apropriação de uma metalinguagem descritiva e para o ensino econômico e genérico das superestruturas. Ambas as hipóteses são bastante sugestivas. Adiciono a elas uma outra: o alto grau de generalidades de uma disciplina estabelece um rigor e, conseqüentemente, segurança e credibilidade em um ensino que se repete e é sempre o mesmo.

Hoje a metalinguagem tem como proposta arrolar as características que se observam em determinado gênero textual. Fruto da racionalização da linguagem, o ensino de língua permanece resistente à observação dos fatos linguísticos e à natureza mesma da leitura e da escrita que se dá na prática do exercício discursivo. De um projeto de regência, no entanto, era esperada uma esquematização de aulas que superasse, em larga medida, o passado histórico escolar, já que do discurso acadêmico se aguarda modificação dos conhecimentos pré-estabelecidos.

Na fatura final dos dados presentes no projeto analisado, a produção de conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa foi comprometida pelas formas de textualização da rede de repertórios acionada pelo estagiário, colocando sob desconfiança sua legitimidade como produtor textual e sua capacidade de construir conhecimento. As práticas que fundamentaram o repertório didático do estagiário deixaram de concretizar a ideia de que leitura e escrita são objetos centrais na trajetória de ensino, e não acidentais. A ruptura com essa concepção corresponderia à produção de conhecimento desejável no ensino de língua portuguesa.

#### **4 Considerações finais**

Em vias de finalização, retomo a pergunta central feita por este artigo: quais conhecimentos sobre ensino de língua portuguesa são produzidos e posteriormente colocados em circulação nas escolas, tomando como ponto de partida a escrita dos projetos de regência desenvolvidos nos estágios supervisionados de Letras?

No projeto de regência analisado foi assumido que o conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa se reconhece num modelo didático que segue esta série de ações:

explicar, exemplificar, propor atividades, corrigir as atividades propostas. Unido a ele, especialmente na parte explicativa, recorre-se a tendências enunciativas, vislumbradas na abordagem dos gêneros textuais. Esta, no entanto, veio higienizada da concepção ideológica de texto para se firmar na mera descrição caracteriológica.

Embora se trate de um conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa, presente até hoje em muitas escolas, as práticas didáticas agenciadas por ele parecem não dar conta dos problemas que marcam o enfrentamento com a leitura e a escrita em sala de aula – negligenciadas em nome do conhecimento sistemático marcado pela definição de nomenclaturas. Nesse caso, o conhecimento em questão não rompeu com uma série de compreensões sobre as formas de gestar as aulas de português, estacionando as possibilidades de reflexão e de reconstrução do ensino de linguagem.

A par do projeto do estagiário e retomando os conceitos bakhtinianos, não se colocou em funcionamento o excedente de visão, ou seja, o ver-se de fora do ambiente escolar e de seus desdobramentos. O estagiário, aqui, é absorvido pelas singularidades do contexto educacional, colocando-se dentro dele a ponto de não conseguir colaborar com a sua ressignificação. Além disso, a compenetração, isto é, a capacidade de compreender o ambiente, de estar dentro dele, porém com uma postura de quem dele não faz parte e, por isso mesmo, tem algo a mais a oferecer, também não é configurada. Só assim a conclusibilidade poderia se efetivar, retornando o estagiário ao seu lugar para dar forma ao seu projeto. Nessa medida, o acabamento do professor em formação ficou, aparentemente, no mesmo lugar de antes, já que a reorganização no modo de compor uma nova unidade, ou uma nova forma de ser professor, não foi constituída.

É válido dizer que nem todos os projetos analisados por mim no período correspondente demonstraram a mesma envergadura. Dois dos cinco avaliados consideraram a influência da tecnologia pelo viés dos letramentos multimodais e multissemióticos, ou seja, movimentando conhecimentos da cultura digital com o fim de desenvolver atividades letradas que tentassem colocar em funcionamento a capacidade crítica dos alunos na análise e na produção de textos. Para isso, orientaram-se por modelos didáticos que deslocaram as posições tradicionais de professor e de aluno em sala de aula, a fim de que estes pudessem manipular materiais centrados no contexto tecnológico, como análise de *thumbnails* e uso dos aplicativos *Wattpad* e *Canva*. O conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa, assim, centrou-se nas práticas de leitura e escrita a partir das novas formas de conceber e de ensinar o texto na contemporaneidade.

Outros dois projetos também avaliados nesse mesmo período consideraram a leitura de contos a partir de estratégias inferenciais e da construção de hipóteses pelos alunos, bem como do investimento na criação de repertório literário com a leitura de contos diversos – a maioria deles consagrada pela literatura. Ainda, estimularam a escrita de contos, tanto com quanto sem a sistematização dos seus aspectos formais, e com comentários da turma sobre os textos escritos pelos colegas. O conhecimento sobre o ensino de português, dessa forma, estabeleceu-se nas práticas de leitura e de escrita, sendo aquela embasada por estratégias de produção do sentido que tentam se valer da interação ativa dos alunos com o texto; e esta (des)orientada pela solicitação do ato de escrever, faltando estratégias variadas de mobilização da língua.

Logo, os conhecimentos sobre o ensino de português diversificam-se conforme as possibilidades vinculadas aos repertórios mobilizados pelos professores em formação. No que tange às formas de textualizar esse conhecimento, em todos os projetos, em maior ou menor medida, o uso da voz do outro por meio de citações indiscriminadas – sejam de estudiosos da linguagem e de seus comentadores, sejam dos documentos oficiais de ensino – aponta para a falta de intimidade dos professores em formação com esses conhecimentos, gerando, por isso, modos de dizer que apenas replicam o que foi lido. Esse procedimento de escrita tem gerado, muitas vezes, total falta de coerência entre o que se assume e o que se pretende fazer em sala de aula, afetando as formas de gestar a aula de português.

Quanto à produção desses conhecimentos, esta parece depender da maneira como os estagiários se apropriam de saberes diversos para manejar as estratégias didáticas, escolhendo materiais, elaborando atividades, escolhendo as formas de participação dos alunos na aula, selecionando as maneiras de avaliar o texto etc. No caso dos dados analisados, a produção de conhecimento sobre o ensino de português se sustentou na abordagem da leitura e da escrita, com o fortalecimento ora de atividades escolarizadas, ora da interação com textos da cultura digital, ora da proximidade com textos literários. Isto é, nas escolhas singulares dos estagiários, que têm ou tiveram aval de uma cultura do ensino de português como língua materna.

Para que a produção de conhecimento sobre o ensino de português continue em evolução, parece cada vez mais necessário investigar e colocar em discussão os repertórios mobilizados pelos estagiários e, sobretudo, os modos de dizer que imperam na descrição das estratégias de ensino, com o fim de entender qual o lugar destinado ao professor e aos alunos e quais as práticas de linguagem definidas como principais para o processo de aprendizagem, assim como a pertinência do referencial que confere



embasamento a essas escolhas. Afinal, a ausência de análises linguístico-discursivas no curso do ensino da leitura e da escrita, por exemplo, é preocupante, já que estamos lidando com estudantes de Letras que têm se mostrado indiferentes ao funcionamento da língua. O que pode comprometer a produção de conhecimento da área e, conseqüentemente, o seu ensino.

Por fim, tudo o que foi dito até agora indica um grande problema na articulação dialógica dos textos dos estagiários, uma vez que a presença de um conjunto de vozes não colaborou, em larga medida, para a evolução das compreensões sobre as formas de ensinar e de aprender língua portuguesa na escola, ou, mais propriamente, para a produção de conhecimento da área no contexto escolar. Logo, uma composicionalidade dialógica não reflete, necessariamente, uma concepção dialógica, que assuma na negociação dos dizeres as singularidades dos sujeitos que compõem a sala de aula onde os estagiários buscam estar. Tem-se aí um dos desafios dos cursos de formação docente: demonstrar como a escrita acadêmica pode produzir conhecimentos com, sobre e para a escola.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. S.; SANTOS, L. W. dos. (Orgs). Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**. Dezembro de 2019. Ano IV. p. 360-393.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. V. Entre o conhecimento e a paixão: (im)possibilidades de constituição de um saber sobre a escrita. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2016, p. 85-96.
- BARZOTTO, V. H. Considerações a propósito de textos acadêmicos de professores sobre leitura e produção de textos. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). **Práticas escritas na escola: letramento e representação**, São Paulo: Convênio CAPES/COFECUB – Projeto 510/05, 2006, v. 1, p. 287-297.
- BARZOTTO, V. H. A expressão da modalidade linguística e a análise de textos acadêmicos. **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 27-35.
- BARZOTTO, V. H. **Lições das fúrias: delito e castigo inevitáveis**. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). **O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- BARZOTTO, V. H. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005.

FAIRCHILD, T. M. Procuram-se professores históricos: sobre o papel da escrita nas licenciaturas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./abr. 2013, 71-88.

FAIRCHILD, T. M. A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua análise discursiva de relatórios e artigos. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, n (55.3): 757-776, set./dez. 2016.

FAIRCHILD, T. M. Produção, produtivismo, plágio: considerações sobre a originalidade na pesquisa em ensino de línguas. **Revista do Gel**, v. 14, n (1): 12-35, 2017a.

FAIRCHILD, T. M. Da interpretação à apreciação: a autoria acadêmica no contexto do novo produtivismo. **Revista Trama**, Cascavel, n (28): 213-239, 2017c.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, A. N.; BARBOSA, M. V. Escrita sobre as práticas de ensino e apropriações das teorias linguísticas: uma análise discursiva dos relatórios de estágio supervisionado. **Revista InterteXto**, v. 11, n. 01, p. 55-77, 2018.

RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. A escrita de diários de campo por alunos de letras. Da aula observada à produção do dado relevante. **Ensayos Pedagógicos**, v. 1, p. 23-39, 2020.

SANTANA, R. H. de O. **Projetos de regência no estágio de língua portuguesa: autoria e escrita na constituição do conhecimento sobre a aula**. Monografia (Graduação). – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Curso de Letras – Português e Espanhol, Uberaba, 2022.