



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras

Andreia Rezende Garcia-Reis¹ (UFJF)

RESUMO: O presente artigo relata resultados de uma pesquisa documental cujo objetivo é o de investigar se a formação de professores de Língua Portuguesa, oferecida no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e descrita no Projeto Pedagógico do curso, está coerente com as demandas de ensino dessa disciplina e com os documentos legais que regulamentam essa formação. A partir de pressupostos sociointeracionistas (BRONCKART, 2006, 2015; MACHADO, 2009), dos estudos da escola brasileira do Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ, 2009; PEREIRA, MEDRADO e REICHMANN, 2015) e da problematização sobre resultados de pesquisa referentes à formação docente no Brasil (OLIVEIRA, 2006; GATTI, 2009; GATTI e NUNES, 2010), defendemos que a formação inicial do professor de Língua Portuguesa se constitua numa perspectiva textual e discursiva, por meio de experiências de leitura, escrita e aprendizagem sobre a língua e a linguagem. Embora o Projeto Pedagógico do curso de Letras/UFJF proponha como objetivos a formação de um profissional capaz de utilizar a língua em diferentes contextos e a formação de profissionais aptos à realização da transposição didática dos conteúdos, ele apresenta fragilidades quanto a esses dois aspectos, sobretudo na investigação das ementas, programas e referências das disciplinas.

Palavras-chave: Práticas de linguagem; Formação de professores; Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

A formação inicial de professores – embora inicial, como o próprio nome revela – precisa oferecer uma formação profissional que dê condições mínimas e esteja coerente com as demandas de ensino, demanda esta tanto das escolas de ensino básico, que oferecem o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de cursos profissionalizantes e da

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação da UFJF, pesquisadora do Grupo Interação, sociedade e educação (CNPq) e integrante do Núcleo Fale – Formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino. andreiargarcia@yahoo.com.br

educação em espaços não escolarizados, de acordo com o contexto de escolarização brasileiro. Mas onde surge e está explicitada tal demanda? Acreditamos que os currículos e as propostas curriculares – nacionais, estaduais, municipais e também aqueles das instituições privadas – sejam os documentos que verbalizam os objetivos do ensino da educação formal a todos os envolvidos no processo educacional.

A partir do surgimento de uma nova demanda no ensino de Língua Portuguesa – atualmente não mais considerada nova, pois já data das décadas de 1980 e 1990 do século passado –, presente em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora – Língua Portuguesa (2012) por exemplo, e em autores como Bronckart (2015), resta-nos *investigar se a formação de professores de Língua Portuguesa (LP)*, embasada nas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2015) e nas Diretrizes para o curso de Letras (2001), *oferecida no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), está coerente com as demandas de ensino dessa disciplina e com os documentos legais que regulamentam essa formação*. A pesquisa inscreve-se numa perspectiva sociointeracionista, nos estudos da escola brasileira do ISD (DOLZ, 2009).

Esse é, então, o objetivo da pesquisa relatada neste artigo, fruto do projeto de pesquisa *Formação de professores e Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais*, coordenado pela autora e financiado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, nos anos de 2015 e 2016.

Ao longo do artigo, teceremos algumas considerações sobre a formação dos professores numa perspectiva discursiva (MACHADO, 2009; ANDRADE, 2011; RINCK, BOCH e ASSIS, 2015) e sobre a urgência de repensarmos a formação inicial, dado que pesquisas têm revelado um descompasso entre os cursos de licenciatura e as necessidades de ensino enfrentadas pelos recém licenciados (OLIVEIRA, 2006; GATTI, 2009; GATTI e NUNES, 2010; BARROS, 2010). Em seguida, analisaremos trechos de documentos que legislam sobre a formação de professores e trechos do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFJF, com intuito de verificar se está havendo uma coerência entre eles, no que se refere à formação do professor para atuação com práticas de linguagem em sala de aula. Por último, apresentaremos algumas considerações finais alcançadas pela pesquisa.

1. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa numa perspectiva textual e discursiva

Nos anos de 1997 e 1998, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica àquela época, lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) das diversas áreas de ensino. Pode-se afirmar, após quase vinte anos, que esses documentos, sobretudo os de Língua Portuguesa das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, nomenclatura da época, reafirmaram uma importante mudança já anunciada pelas pesquisas acadêmicas da área de ensino de língua e linguística aplicada: as práticas de ensino de língua devem centrar-se em *práticas de uso e de reflexão linguística* por parte dos estudantes, em contextos de ensino planejados e com atividades sistematizadas, tendo em vista o desenvolvimento de novas capacidades linguísticas e o aprimoramento daquelas já conquistadas. Não há mais lugar para um ensino da nomenclatura justificada por ela mesma, não há mais lugar para a realização de exercícios de completar e classificar como fixação de um conceito ou fenômeno que não foi anteriormente objeto de análise, comparação e compreensão a partir de práticas de leitura, escuta e produção de textos orais ou escritos. Com a divulgação desses documentos em âmbito nacional, várias secretarias estaduais e municipais também iniciaram uma revisão e/ou elaboração de suas propostas curriculares, fundamentadas, muitas delas, no caso da área de

Língua Portuguesa, em preceitos sociodiscursivos e interacionistas (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009).²

No entanto, essa mudança de perspectiva no ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de repensar as práticas e os documentos que as sustentam não ocorreram apenas no Brasil. Ao relatar as pesquisas sobre a didática das línguas e as mudanças delas oriundas em países francófonos, Bronckart (2015) afirma que houve uma redefinição das finalidades do ensino de língua materna, fortemente calcadas no domínio prático. Nas palavras do autor, tais objetivos seriam: “[...] deixar os alunos aptos a produzir e a compreender os textos em uso em sua vida escolar e social e conceber um ensino gramatical que constituiria um verdadeiro apoio técnico a esse objetivo central” (BRONCKART, 2015, p. 32).

Após a definição de diferentes objetivos para o ensino de língua materna e da inserção de uma perspectiva discursiva, em que o uso da linguagem seja o centro, foi preciso repensar também a formação de professores para atuarem a partir de tais aspectos. Com isso dito, ressaltamos a importância da formação do professor, da profissionalização da profissão e, nesse sentido, da formação inicial, que atenda aos objetivos acima descritos. Contrários a essa expectativa, resultados de pesquisa têm revelado um descompasso entre a formação inicial dos futuros professores e as necessidades de atuação da sala de aula (OLIVEIRA, 2006; GATTI e NUNES, 2009; GATTI, 2010; BARROS, 2010). Ou seja, os estudantes egressos dos cursos de licenciatura deveriam “[...] ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI, 2010, p. 1375, grifo nosso).

Não estamos desconsiderando a importância e a potencialidade da formação continuada, ao contrário, defendemos o aperfeiçoamento constante da profissão, uma formação que se dê ao longo da vida e da carreira docente,³ mas estamos aqui propondo algumas reflexões que incidem mais diretamente sobre a formação inicial. Valemo-nos de trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (2015), Art. 2º, § 1º, para defendermos uma formação sólida, que propicie a construção de conhecimentos necessários ao exercício do ensinar e do aprender:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Ainda, segundo o parecer sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (2001), as universidades não devem ser apenas espaços de produzir e deter conhecimentos e saberes, mas devem ser instâncias voltadas para “[...] atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 29).

Já mostramos que tanto há necessidades educativas relacionadas ao ensino das práticas de linguagem quanto necessidades de relacionar tais práticas e processos educacionais à vida civil dos sujeitos aprendizes. Nesse sentido, corroboramos a defesa de Rinck, Boch e Assis

² Podemos citar os exemplos das propostas curriculares da cidade de Juiz de Fora/MG (2012), sobretudo a Proposta de Língua Portuguesa, e do Currículo básico para a escola pública municipal da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2007).

³ Programas de formação continuada de professores de língua, como o Pró-Letramento, o Gestar II, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e o Profletras, trouxeram inúmeras contribuições para o aperfeiçoamento das práticas docentes, para a formação crítica e reflexiva dos professores, bem como constituíram-se e constituem-se em espaços de produção de discursos sobre a atuação profissional, elaborados pelos próprios sujeitos em formação.

(2015), segundo a qual uma vez que a escrita é onipresente na universidade – e arrisco-me a dizer que também o é na sociedade atual –, a formação do professor de língua deve ser *para e pela* escrita, havendo um grande investimento nas práticas de escrita no interior dos cursos de graduação, pois pensar e agir por meio dela acabam por ser uma demanda constante aos alunos da graduação. Reconhecemos, assim, que o sucesso dos estudantes na academia está diretamente relacionado à qualidade de suas produções escritas, sobretudo da escrita acadêmica, neste momento. Mais adiante, as práticas letradas desenvolvidas neste período e no espaço acadêmico lhes serão muito úteis na implementação de práticas linguísticas entre os alunos com os quais vão trabalhar, no caso da formação de professores.

Andrade (2011, p. 91) defende que, em situações de formação docente, “A prática da teoria consiste na didática da formação.” Isso sinaliza para a implementação de uma concepção formativa em que professores em formação e professores formadores estabeleçam relações e interações por meio dos discursos produzidos por ambos, mas também que as descrições das práticas docentes – daqueles professores que já atuam e estão em cursos de formação continuada – possam ser tomadas como teorias; assim, a didática da formação seria a construção e reconstrução constante de teorias. No caso da formação inicial de professores de Língua Portuguesa, se considerarmos como teoria os processos de leitura, escuta, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua – uma vez que o objeto de ensino são os gêneros de textos materializados em textos de circulação social (BRASIL, 1998) –, esses processos precisam ser tratados no domínio prático pelos alunos em formação, até porque são com esses processos que os futuros professores de língua vão trabalhar em suas práticas de ensino. Se almejamos a formação de um professor que perpassa pelos usos da língua em sua sala de aula, dando aos alunos oportunidades e oferecendo-lhes condições de construção de discursos orais e escritos, adequados aos seus interlocutores, o aluno da graduação precisa também ter uma formação baseada nesses princípios, pois se ao longo de sua formação acadêmica ele não tem direito à voz, muito provavelmente não dará voz aos seus alunos, pois haverá uma forte tendência de replicação das práticas vivenciadas enquanto estudante (MACHADO, 2009).

No interior dos cursos de graduação em Letras, espera-se que os licenciandos vivenciem experiências de produção de discursos, para que não só se insiram verdadeiramente no ambiente acadêmico e tenham uma formação mais autônoma, mais atuante e participativa (MARINHO, 2010), mas também compreendam os usos da escrita, cada vez mais especializados e contextualizados, e possam trabalhar nessa perspectiva na vida profissional futura, tendo uma atuação de mediação (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009; BRASIL, 2015) no processo de aprendizagem linguística dos alunos, criando experiências de transposição didática (MACHADO, 2009).

Quando refletimos especificamente sobre o ensino da escrita na escola básica, planejado e conduzido por professores de Língua Portuguesa, sobretudo os egressos dos cursos de Letras/Português, estamos esperando que esse ensino seja orientado por práticas de escrita da diversidade textual, que as produções sejam textos que possam circular fora da escola, escritos na escola mas não somente para ela, muito menos especificamente para o professor da disciplina. Mas para que isso aconteça, Kleiman (2008, p. 494) argumenta em favor da necessidade de os professores, em seu processo de formação, adquirirem os conhecimentos linguísticos relevantes à sua atuação profissional, atualizando, em práticas sociais contextualizadas, seus saberes sobre o funcionamento dos gêneros, uma vez que eles são “[...] elementos orientadores da prática de produção textual dos seus alunos.” Acreditamos que os alunos em formação inicial são sujeitos que participam e têm diversas experiências com práticas letradas, as quais serão de extrema importância em sua prática profissional, no entanto, é possível que alguns dos gêneros a serem ensinados e propostos para a escrita dos alunos não tenham feito parte do repertório de leitura e também de produção dos professores recém-

formados, sinalizando para a possibilidade de, na graduação, tais práticas serem propostas aos estudantes.

Em pesquisa realizada sobre o currículo dos cursos de graduação inicial de diversas licenciaturas, dentre elas a graduação em Letras, Gatti (2010) revela uma fragilidade na formação do professor, uma vez que os currículos privilegiam o trabalho e o ensino de conteúdos específicos da área de conhecimento e dispensam pouca carga horária para questões relacionadas à docência e à atuação profissional do futuro professor. Dados da autora revelaram que menos de 30% das disciplinas são voltadas para a formação profissional, mas, desse percentual, a parte mais prática é ainda muito insipiente, o que revela um desequilíbrio entre teorias e práticas. Especificamente sobre os cursos de Letras investigados, a autora aponta que:

Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência (GATTI, 2010, p. 1373).

Temos aí um verdadeiro desafio a ser enfrentado. Se o campo profissional de grande parte dos egressos de um curso de licenciatura são as escolas e a atuação é a de professor, um curso de formação inicial deveria, prioritariamente, formar para que os estudantes tenham condições de atuar na profissão escolhida. Mas, como vêm afirmando pesquisas como as da autora acima citada, a formação para a docência não tem correspondido a essa expectativa.

Segundo Barros (2010),

Todo currículo de Licenciatura deveria ter como prioridade a formação de professores e colocar como linha mestra a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros. A universidade não deveria ser apenas um *locus* de teorização para o professor, mas também a “oficina” que ensinasse uma profissão (BARROS, 2010, p. 204).

Não estamos defendendo aqui que os cursos de formação ofereçam “receitas” de como atuar, “modelos” a serem seguidos pelos professores, pois acreditamos em um profissional que possa fazer suas escolhas didático-metodológicas, que seja sensível às necessidades de aprendizagem de seus alunos, que conheça as especificidades do objeto de ensino de suas aulas, que possa desenvolver cotidianamente uma criticidade em relação à sua atuação profissional, para readequá-la e modificá-la, quando for o caso. No entanto, também reconhecemos a importância de, no interior de um curso inicial, haver discussão teórico-prática, experiências com a língua(gem) e aprendizagens que sejam úteis e fundamentais à prática da docência.

Nesse sentido, parece-nos que há uma distância entre as práticas no interior dos cursos de formação inicial do professor de Língua Portuguesa e a exigência quanto a sua atuação profissional após a formatura. Quem ensina os gêneros textuais aos professores? Como a diversidade textual será objeto de ensino de suas aulas, por meio das práticas de linguagem, se a formação inicial não tem tomado para si a tarefa de inserir os alunos graduandos em práticas de leitura e escrita dos gêneros⁴ que circulam socialmente? Estaria pressuposto que esses gêneros fazem parte das práticas cotidianas de leitura e escrita desses sujeitos, uma vez que eles fazem parte – são falantes, ouvintes, leitores e produtores de textos escritos – da sociedade em que estão inseridos?

É claro que não estamos negando essa experiência na vida de nossos alunos graduandos, mas também não podemos negar a relevância, na formação, de aprendizagens textuais de modo

⁴ Gêneros de textos seriam “[...] configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais [...] quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” (BRONCKART, 2006, p. 145).

mais sistemático, sistematizado e com objetivos educacionais voltados para aprendizagens de análise e compreensão mais aprofundada de tais textos.

Machado (2009) considera fundamental e ao mesmo tempo complexa a capacidade que os professores precisam desenvolver de (i) fazerem a seleção dos conhecimentos a serem transpostos aos alunos e de, também, (ii) avaliarem quais as capacidades de linguagem práticas que seus alunos precisam adquirir. De acordo com a autora, “Para que essas práticas se constituam em objetos da transposição, seria necessário que elas já tivessem sido objeto de compreensão e de explicação, o que nem sempre acontece” (MACHADO, 2009, p. 55). Sem terem passado por experiências de ensino e aprendizagem linguística pautadas pelo uso e reflexão das características da língua utilizadas, há um risco de os futuros professores não lidarem com as prescrições atuais ao seu trabalho, desenvolvendo atitudes docentes não contempladas pelos documentos prescritivos.

Pesquisas têm revelado a resistência dos professores em promover práticas de ensino centradas nas práticas de uso da língua (ROSA, 2015; BRONCKART, 2015), em detrimento de um ensino transmissivo, centrado em elementos gramaticais, com privilégio pela utilização de nomenclatura especializada, com a finalidade de classificação e conceituação. Esses mesmos professores, em entrevistas e relatos sobre sua atuação profissional, costumam afirmar que realizam um trabalho na perspectiva dos gêneros, mas, quando nos voltamos para a investigação das práticas docentes, os dados das entrevistas e da prática docente não são coerentes (ROSA, 2015).

Bronckart (2015) afirma que para que haja efetivamente uma renovação didática, renovação esta que a área de ensino de língua vem propondo desde a década de 1980 no Brasil, sobretudo postulando a inserção do gênero e do texto na sala de aula, com a publicação dos PCN, teremos que encaminhar nossas pesquisas para o trabalho didático real do professor, a partir de estudos das propriedades e especificidades desse trabalho.

Ao finalizarmos esta seção, temos a clareza de que a proposta de ensino de Língua Portuguesa deve pautar-se numa perspectiva prática e também de reflexão sobre as práticas linguísticas, sobre as de outrem e sobre as próprias. A partir de então, tem-se defendido uma perspectiva de ensino descendente (MACHADO, 2009; PASQUIER e DOLZ, 1996), que parte de práticas sociais e discursivas reais e significativas e vai até a materialidade linguística dos textos e suas unidades menores, para, então, voltar-se às práticas discursivas mais amplas, num movimento que vai da consideração da situação social → leitura → compreensão → releitura ou planejamento → produção → reescrita → circulação social, por exemplo.

Na próxima seção, apresentaremos, primeiramente, reflexões sobre a relação entre o currículo e a formação do professor para, em seguida, mostrarmos os resultados da investigação no Projeto Pedagógico do curso de Letras e em outros documentos que respaldam o curso.

2. Currículo e formação profissional

Nesta seção do artigo, vamos analisar alguns aspectos presentes nos PCN-LP (1998), nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (2015), no Parecer sobre as Diretrizes da Formação em Letras (2001) e no Projeto Pedagógico do curso de Letras (2014), a fim de revelar o que se espera do profissional formado no curso e das capacidades a serem desenvolvidas para a atuação como professor de Língua Portuguesa, a partir de tais documentos.

2.1. O currículo como um discurso afirmativo de uma prática

Como mencionado anteriormente, foi realizada uma pesquisa em documentos que regulamentam o curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, a saber: o Parecer do

Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes para o curso de Letras (2001) e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFJF (2014), além das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (2015).

Analisar documentos curriculares é uma atividade de pesquisa relevante no contexto educacional atual, uma vez que muitas propostas curriculares, estaduais e municipais, foram elaboradas neste início de século, tendo em vista (i) a adequação da proposta de ensino às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e também (ii) os resultados das pesquisas dos processos de aprendizagem e das diferentes áreas do conhecimento. Analisar o projeto pedagógico de um curso de formação de professores também se constitui uma investigação importante, pois é por meio deste projeto que são verbalizadas as intenções, os objetivos do curso, a proposta de formação e o perfil do profissional que o curso propõe-se a formar.

Marinho (2007) acredita que é preciso analisar um currículo como uma prática de linguagem, situada em seu contexto sociocultural. Nesse sentido, o texto de um projeto pedagógico configura-se como uma prática de linguagem, cultural e contextualmente marcada pelas escolhas e concepções dos sujeitos responsáveis pela sua elaboração, por meio de um processo de diálogo, tensões, debates e relações de poder, mais ou menos explícitas.

Moreira e Candau (2007), apesar de assumirem que há várias concepções e compreensões de currículo, entendem que ele pode ser considerado como:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Se considerarmos os elementos acima mencionados, criamos a expectativa de que, no Projeto Pedagógico de um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, sejam explicitados os conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos graduandos, bem como as experiências de aprendizagem destes, que, como vimos defendendo, tais conteúdos e experiências devem ser as práticas de linguagem tendo como objeto os gêneros materializados em textos, orais ou escritos.

De acordo com Moreira e Silva Júnior (2016, p. 48), o currículo é um elemento importante da política educacional, uma vez que “[...] envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais [...]”. Ainda, para os autores, um currículo deve contribuir para a consolidação da escola como local de construção e reconstrução de conhecimentos que sejam úteis à autonomia dos estudantes, mas não se esquecendo de dar ênfase à atuação do professor como um profissional que conhece e ensina os conteúdos curriculares.

Como acredita Barros (2010, p. 200), “[...] um currículo não se faz do dia para a noite, ele é, normalmente, objeto de reflexões, debates, discussões, articulações político-acadêmicas. Enfim, produto de um processo e não de uma simples resolução.” Reconhecemos que muitas ações acontecem no interior das salas de aula e nos espaços de formação que não estão postos ou previstos num projeto pedagógico, mas, por outro lado, é nele que estão presentes as concepções, as principais crenças, valores e proposições do grupo de professores responsável pelo curso. É com esse pensamento e a partir das questões aqui mencionadas que pesquisamos o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFJF, cujas considerações serão apontadas a seguir.

2.2. A perspectiva de formação dos documentos investigados

Em conferência seguida de debate na Universidade Federal de Juiz de Fora em setembro de 2016, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), o professor e conselheiro do Conselho Nacional de Educação, Luiz Fernandes Dourado, afirmou que o projeto pedagógico de um curso é crucial, é central e potencial para o fortalecimento dos cursos de licenciatura, uma vez que o projeto tem uma grande importância política e é onde serão demarcadas as escolhas de um grupo de professores que atuam no curso.

Logo no início do PPC-Letras (2014), no capítulo das Justificativas, encontramos que o projeto se organiza em torno de duas premissas principais, a saber:

A primeira, de caráter geral, está voltada para atender às necessidades da sociedade, o que requer uma revisão do papel da Universidade e da área de Letras como agências de produção de conhecimento e de formação de recursos humanos. A segunda é uma premissa derivada, que aponta para a flexibilização da formação na área de linguagem com a agregação de vários saberes e de práticas pedagógicas diversificadas, como elementos de múltiplas possibilidades de credenciamento profissional (UFJF, 2014, p. 09).

A preocupação com o atendimento da demanda social, quanto ao papel da Universidade e da própria área de Letras na produção de conhecimentos e na formação de recursos humanos, é muito louvável e alinha-se às concepções desta pesquisa, ao buscar formar profissionais que produzam conhecimentos e, a partir deles, possam atuar como profissionais do ensino na área de linguagem. Entendemos, como afirmou Dourado, que o vigor de um projeto com tais premissas é nítido e, ainda, tende a possibilitar uma formação sólida aos estudantes, demarcando um posicionamento político importante.

Com relação ao perfil do egresso, o PPC-Letras (2014) entende que:

O curso de Letras forma profissionais aptos ao tratamento da informação em linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros comunicativos e enquadres sócio-cognitivos em que ela se apresente. Especificamente, forma analistas de linguagens com proficiência de uso e análise linguística em Português e/ou em língua estrangeira moderna e/ou clássica. A formação em Licenciatura deve capacitá-los a atuar como professores dos ensinos Fundamental e Médio (UFJF, 2014, p. 16).

Destacamos, no trecho acima, a busca por uma formação que considere (i) os diferentes gêneros comunicativos e (ii) a proficiência de uso e análise linguística, pois esses são aspectos essenciais na prática de um professor de língua, como já mencionado na seção anterior deste artigo.

Outros dois trechos do projeto que gostaríamos de destacar referem-se às habilidades e competências do egresso do curso, mais diretamente aquelas relacionadas à formação para a docência, como a conquista do “domínio dos conteúdos básicos, abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio” e da “reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos estudos literários e linguísticos e de sua transposição didática em contextos educacionais variados” (UFJF, 2014, p. 17 e 20).

A partir desses dois trechos acima, extraídos do PPC-Letras (2014), podemos constatar uma coerência entre a proposta de formação do curso de Letras da UFJF com as atuais Diretrizes de Formação de Professores, pois estas também instituem, sobre o perfil do egresso, um profissional apto a “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do

desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, Art.8º, IV). O texto das atuais diretrizes também aposta na articulação de “conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”, a partir da constituição de núcleos no interior das propostas de formação (BRASIL, 2015, Art.12, I, c).

Há, também, uma relação de complementariedade entre (i) o PPC-Letras (2014), (ii) as Diretrizes de 2015 e (iii) o Parecer 492/2001 do Conselho Nacional de Educação quanto à formação em Letras, quando os três documentos fazem referência à oferta, no interior dos cursos, de um ensino voltado à aprendizagem dos conteúdos a serem abordados na educação básica, relacionando-os à atividade docente dos futuros professores:

- capacidade de formar usuários proficientes da língua portuguesa, a partir da transposição didática do conhecimento linguístico, mediante estratégias pedagógicas variadas;
- capacidade de formar leitores proficientes de textos de diferentes gêneros em língua portuguesa (UFJF, 2014, p. 24).

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos (BRASIL, 2015, Parágrafo único, VII).

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

Como notamos nos trechos acima, três importantes documentos que regulamentam a formação profissional do docente em Língua Portuguesa estão atentos à adoção de uma perspectiva não meramente conteudista no percurso da formação, mas defendem um trabalho voltado às aprendizagens daqueles conteúdos relacionados ao processo de ensino da referida disciplina nos processos pedagógicos em que terão ingerência futura e, mais do que isso, fazem menção ao desenvolvimento de capacidades de mediação e transposição didática dos conteúdos.

Oliveira (2006), ao retomar diferentes autores que pesquisam sobre o trabalho docente e a relação entre conhecimento teórico e prático, chega a defender a necessidade de o professor ter o domínio de conteúdos específicos de sua área de atuação, mas, atrelado a esse domínio, também desenvolver um conhecimento de como tais conteúdos podem ser transformados em conhecimentos e saberes curriculares. Nesse sentido, os processos de transposição didática (MACHADO, 2009) devem ter um lugar de destaque no percurso formativo dos alunos de licenciatura, pois, como já orientaram os PCN-LP (1998), “Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro” (BRASIL, 1998, p. 33). Ou seja, não será um ensino transmissivo e conteudista que levará ao alcance de novas capacidades linguísticas aos alunos, mas uma proposta de ensino a partir da qual o professor conduza um processo de contato, reflexão e uso de objetos textuais, com os quais os alunos poderão interagir e também comunicar-se com os outros sujeitos ali demandados – presentes fisicamente ou não – para a efetivação de vivências de uso e aprendizagem linguística.

A partir da pesquisa realizada, podemos também sinalizar uma afinidade entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), o PPC-Letras (2014) e as

Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) com relação à formação discursiva dos estudantes, tanto os do ensino básico quanto os do ensino superior.

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orienta que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada das práticas de ensino de Língua Portuguesa sejam o uso da linguagem, de modo a permitir que os alunos conquistem novas habilidades linguísticas por meio de experiências que levem (i) à compreensão de discursos, (ii) à produção e (iii) à reflexão sobre a linguagem com vistas à sua utilização e adequação aos propósitos pretendidos.

Já o PPC-Letras (2014) apresenta como características gerais do egresso a aptidão para o “[...] tratamento da informação em linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, nos diversos gêneros comunicativos e enquadres sócio-cognitivos em que ela se apresente” além do “[...] domínio da língua portuguesa em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal” (UFJF, 2014, p. 16-17).

Também voltadas para essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) resolvem que o projeto de formação deve ser elaborado de modo a contemplar “[...] a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores” (BRASIL, 2015, § 6º, V).

Acreditamos que tais capacidades de uso da língua estão diretamente relacionadas à formação discursiva dos professores, a partir de experiências com práticas de linguagem no interior dos cursos. Defendemos ainda que este é um aspecto essencial na formação para a docência, sobretudo para a docência em Língua Portuguesa, pois os profissionais formados terão maiores condições de atuar como sujeitos mediadores do desenvolvimento linguístico dos alunos quando possuem diversas experiências de leitores e produtores de textos de uma ampla diversidade textual.

Embora possamos perceber, no PPC-Letras, uma preocupação com a formação de egressos aptos para a atuação na docência e para a participação em práticas discursivas diferenciadas, sobretudo quando o documento menciona características do perfil do egresso do curso, ao analisarmos as disciplinas, as ementas, os programas e as referências bibliográficas no referido documento, essa preocupação não se apresenta com tanta clareza e de modo mais intenso, uma vez que, no interior das disciplinas, não são descritos processos de ensino ou de experiências com práticas de escrita. A menção ao tratamento dos gêneros textuais no ementário, programas e referências das disciplinas surge em apenas três delas.

Há uma disciplina, no primeiro período do curso, voltada para produção e leitura de gêneros acadêmicos, denominada de Prática de Gêneros Acadêmicos, com carga horária de 60 horas, a qual visa trabalhar com resumo, resenha, artigo e ensaio, além da exposição oral e da reflexão sobre autoria e plágio. Essa é uma disciplina fundamental em cursos de graduação, pois contribui para o conhecimento de gêneros muitas vezes desconhecidos pelos alunos e para a inserção destes em eventos de letramento acadêmico, por meio da escrita de textos pertencentes a este contexto discursivo. No entanto, ela não é capaz de oferecer aos alunos experiências de leitura e escrita de uma gama maior da variedade textual, não só de textos acadêmicos mas também de outras práticas com a escrita necessárias à participação social. Seria interessante que o curso mantivesse revistas e eventos acadêmicos para que os alunos experimentassem práticas de escrita vinculadas às disciplinas, de modo que tais práticas atravessassem toda a graduação e não estejam atreladas apenas ao primeiro período.

Outra disciplina que visa trabalhar com a diversidade textual é a de Metodologia do Ensino de Português, com carga horária de 60 horas. Constam, no programa e nas referências bibliográficas dessa disciplina, indicações para o estudo do texto na sala de aula, dos gêneros textuais e de sua relação com as práticas linguísticas. A disciplina de Saberes Escolares de Língua Portuguesa, com carga horária de 60 horas e mais 30 horas de atividades práticas, também parece ter como objetivo discutir a presença de práticas textuais nas aulas de Língua

Portuguesa, pois menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais nas referências e propõe-se a tratar dos saberes necessários ao desenvolvimento de capacidades de uso da língua materna.

Parte da carga horária em disciplinas a ser cumprida pelos estudantes é composta por oficinas, que, segundo o PPC-Letras (2014), são disciplinas de caráter prático, com ementas abertas, destinadas a temas de formação geral do licenciando. A cada semestre, são ofertadas diferentes oficinas, algumas mais voltadas para a atuação profissional e outras sem ter esse objetivo de modo mais explícito, mas que podem, também, a depender da disciplina, proporcionar aos graduandos o contato com experiências de escrita mais sistemáticas.

Cabe-nos aqui uma questão: uma vez que o projeto pedagógico do curso afirma ser importante, e até mesmo prioritário, a oferta de uma formação comprometida com o desenvolvimento de capacidades linguísticas e, além disso, capacidades profissionais relacionadas ao trabalho com práticas textuais, em que momentos essas capacidades são desenvolvidas se o conjunto de disciplinas do curso não toma esse como um conteúdo presente nas ementas, nos programas e nas obras de referência estudadas? Trazemos aqui uma questão para reflexão e sinalizamos para que o curso, por meio de seus professores, possa rever alguns encaminhamentos dados às disciplinas oferecidas.

Se diferentes documentos (BRASIL, 1998; BRASIL, 2001; BRASIL, 2015) e estudos sobre práticas linguísticas e formação profissional (OLIVEIRA, 2006; MARINHO, 2010; ANDRADE, 2011; GARCIA-REIS e MAGALHÃES, 2016) defendem uma formação contextualizada, produtora de discursos e saberes, é porque entendem, assim como a perspectiva sociocultural de Bakhtin (2006), que a aprendizagem linguística e o domínio de um gênero são um comportamento social. No caso específico dos estudos da língua, das produções textuais e sociais que ela propicia, é imprescindível a presença do texto. Para Bakhtin (2006, p. 319),

Nenhum fenômeno da natureza tem ‘significado’, só os signos (inclusive as palavras) têm significado. Por isso, qualquer estudo dos signos, seja qual for o sentido em que tenha avançado, começa obrigatoriamente pela compreensão. O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.

Assumindo a posição de Bakhtin sobre o estudo em ciências humanas, defendemos um contexto de formação de professores em que os estudantes possam compreender os fenômenos da língua a partir de vivências, reflexões e estudos com base em gêneros textuais, materializados em textos, orais ou escritos. Nesse sentido, nos preocupamos com a organização de um curso na qual as disciplinas fragmentam os estudos linguísticos em Morfossintaxe, Fonética e Fonologia, Semântica, Pragmática etc., pois, uma vez formados, espera-se que os professores de língua trabalhem com os conhecimentos adquiridos de modo articulado aos textos, ao realizarem processos de transposição didática, como já abordamos. Como apontou Barros (2010), quando as teorias sobre língua e linguagem são tratadas e estudadas disjuntamente das práticas discursivas na formação inicial, o professor enfrentará desafios para a implementação de um processo de ensino fundamentado em uma concepção de língua e linguagem em funcionamento, ou seja, haverá resistências e dificuldades para a efetivação de uma prática de ensino de língua com base na perspectiva discursiva.

A partir de todas as questões expostas nesta seção do artigo, compreendemos que muitos avanços já foram alcançados, no sentido de oferecer uma formação profissional que possibilite ao egresso o trabalho com práticas linguísticas nas aulas de língua, sobretudo quando encontramos, em documentos oficiais e em pesquisas realizadas, a defesa dessa concepção de formação. No entanto, ainda percebemos fragilidades no PPC-Letras (2014), sobretudo quando nas ementas, programas e referências das disciplinas, notamos poucas menções ao trabalho com os gêneros de forma prática, ou seja, reflexões e atividades que realmente levem os estudantes

ao papel de autores, produtores de discursos e de leitores da variedade linguística que, em suas aulas futuras, deverá ser objeto de ensino, conforme orientam os PCN-LP (1998).

Toda essa reflexão aqui empreendida nos faz também destacar o que menciona Bronckart (2006), ao discutir resultados de pesquisas que revelam que, embora muitos professores tenham participado da elaboração de novos dispositivos didático-metodológicos, como a sequência didática e os projetos didáticos de gênero, por exemplo, ainda não chegam a aplicá-los em suas salas de aula, devido a um conjunto de obstáculos. Assim como sinaliza esse autor, nós também visualizamos a necessidade de analisar as condições e características reais do trabalho do professor, ou seja, pretendemos empreender pesquisas que busquem investigar as circunstâncias efetivas da formação inicial para a docência em Língua Portuguesa, de modo a compreender esses obstáculos e tentar construir novas dinâmicas curriculares.

Considerações finais

Ao concluirmos este artigo, podemos afirmar que existe uma coerência discursiva entre os documentos objetos de análise – o PPC-Letras (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes que regulamentam os cursos de Letras (2001) e as Diretrizes de Formação de Professores (2015) – quanto à oferta da formação de professores de língua para atuação com uma concepção sociointeracionista de linguagem, em que as práticas de uso são o conteúdo das aulas. Consideramos que tal coerência discursiva faz-se importante para a efetiva mudança nas práticas de ensino de língua materna nas escolas.

No entanto, acreditamos que o propósito discursivo presente de modo explícito no PPC-Letras (2014), embora de extrema importância, não é suficiente para a consolidação de um processo formativo no qual os estudantes possam aprimorar seus conhecimentos linguísticos, de falantes e analistas da língua, e adquirir outros saberes que os levarão (i) a práticas discursivas mais autônomas e especializadas e (ii) ao planejamento e realização de aulas de língua com vistas à ampliação das capacidades linguísticas de seus alunos. Nesse sentido, sinalizamos para uma fragilidade interna do documento que respalda toda a formação de professores de Língua Portuguesa, faltando-lhe ainda uma proposta de concretização de propósitos presentes, por exemplo, no perfil do egresso. Tal fragilidade implica repensarmos as práticas de leitura e escrita de gêneros textuais como um fio condutor que perpassaria toda a formação de profissionais para atuação na docência em Língua Portuguesa, com a implementação de práticas com finalidades sociodiscursivas de fato, mas, para isso, seria preciso uma revisão do documento, de modo a torná-lo mais coerente consigo mesmo, com outros documentos que o regulamentam e com as necessidades de trabalho de um dos profissionais que ele se propõe a formar.

Language practices in Portuguese language teacher training: a perspective analysis of the pedagogical project of Letters Course

ABSTRACT: This article reports the results of a documentary research which objective is to investigate if the training of Portuguese Language teachers in the Arts course at Federal University of Juiz de Fora and described in the pedagogical project of the course, is coherent with the demands, as well as with the legal documents that regulate this course. Based on socio-interventionist assumptions (BRONCKART, 2006, 2015, MACHADO, 2009), the Brazilian School of Sociodiscursive Interactionism (DOLZ, 2009; PEREIRA, MEDRADO and REICHMANN, 2015) and also on the questioning about the research results referred to the formation of the Portuguese Language teacher in Brazil (GATTI, 2009; GATTI and NUNES, 2010), we defend that the initial formation of the Portuguese teacher must be constituted in a textual and discursive perspective, by means of reading, writing and learning experiences on the language. Although, the pedagogical project of the Arts course at UFJF aims at the

formation of professionals able to make use of the language in different contexts and at a training which allows them able to carry out the didactic transposition of contents, it still presents some weaknesses in these two aspects, mainly, on the investigation of the syllabuses, programs and references of the disciplines.

Keywords: Language practices; Teacher training; Teaching of Portuguese Language.

Referências

ANDRADE, L. T. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf> Acesso em: janeiro de 2016.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. *Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e Ensino Fundamental*. Cascavel, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, E. M. D. D. *Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras*. Acta Sci. Lang. Cult., v. 32, n. 2, p. 199-213. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 2001.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino em produção escrita. *Revista Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163-176, 2010.

_____. Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. (2015). Apresentação. In: *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J. Posfácio. In.: MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In.:_____. *Letramentos e práticas de ensino*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. In: *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, v. 29, p. 57-91, março. 2009.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*. Santa Catarina, v.8, n.3, p. 487-517, set./dez. 2008.

MACHADO, A. R. e colaboradores. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MARINHO, M. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. 20(1), p. 163-189. 2007.

_____. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 363-386. 2010.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, 2007. p. 17-46.

MOREIRA, A. F. e SILVA JÚNIOR, P. M. da. Currículo, Transgressão e Diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Sergipe. V.9, n. 18, p. 45-54, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *CULTURA y Educación*, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J.A. (2015). Apresentação. In.: *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

ROSA, D. C. da. Práticas de escrita nos anos iniciais: encaixos e percalços. In.: COSTA-RÜBES, T. da C. e ROSA, D. C. da. (orgs.) *A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula*. Campinas/SP: Pontes, 2015.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Língua Portuguesa*. Juiz de Fora, 2012.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. *Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura*. Juiz de Fora, 2014.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.