

Ensino de gêneros acadêmicos no estágio de língua portuguesa: implicações para os letramentos do professor em formação inicial

Larissa Ferreira Rodrigues¹

Dandara Fernandes Araújo²

Maria Clara Leite Figueira³

RESUMO

Este trabalho é fruto de um curso de extensão desenvolvido para a comunidade externa e interna à Universidade Federal do Piauí (UFPI), que teve como foco: formar estagiários para ampliar a compreensão sobre os gêneros acadêmicos e formá-los para que aprendam a ensinar esses gêneros, além da divulgação na comunidade participante. Como objetivo, nesta discussão, propomos uma reflexão crítica com base nos gêneros de textos do âmbito da universidade, em diálogo com o (s) letramento (s) para e na formação inicial de professores de língua portuguesa. Metodologicamente, a ação de extensão foi planejada e elaborada por estagiários da disciplina de estágio obrigatório em língua portuguesa do curso de Letras-Português-Francês e partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca dos gêneros trabalhados nas aulas. Além disso, contamos com um estudo teórico e metodológico de teorias fundamentais para a compreensão dos gêneros, como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem como expoentes Bronckart (2009) e Dolz e Gagnon (2015). Sobre letramentos, foram acessados os referenciais de Cristóvão e Vignoli. (2020). Considerando o tema emergente e como um campo frutífero de pesquisas, embora já trilhado por vários autores, destaca-se o ambiente da extensão como oportuno para o acesso a práticas de ensino e de aprendizagem de professores no início da profissão, com notável atenção à mobilização de conhecimentos no campo dos gêneros que permeiam tal formação inicial.

Palavras-chave: gêneros de textos; formação de professores; extensão; letramentos.

ABSTRACT

This work is the result of an extension course developed for the external and internal community of the Universidade Federal do Piauí (UFPI), focusing on: training interns to expand their understanding of academic genres and equip them with the skills to teach these genres, in addition to disseminating this knowledge within the participating community. The objective of this discussion is to propose a critical reflection based on the genres of texts within the university context, in dialogue with literacy/literacies for and in the initial training of Portuguese language teachers. Methodologically, the extension action was planned and developed by interns from the mandatory internship discipline in Portuguese language of the Portuguese-French Letters course and was based on bibliographic and documentary research about the genres worked on in classes. Additionally, we relied on a theoretical and methodological study of fundamental theories for understanding genres, such as Sociodiscursive Interactionism (ISD), which has as its exponents Bronckart (2009) and Dolz and Gagnon (2015). Regarding literacies, we accessed the references of Cristóvão and Vignoli (2020). Considering the emerging theme and as a fruitful field of research, although already explored by various authors, the extension environment stands out as opportune for accessing teaching and learning practices of teachers at the beginning of their profession, with notable attention to mobilizing knowledge in the field of genres that permeate such initial training.

Keywords: text genres; teaching education; extension; literacies.

¹ Doutora em Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Letras-Português e Francês na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: larissa.mrodrigues@gmail.com

² Mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Letras - Língua Portuguesa, Francesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: dandararfa@aluno.uespi.br

³ Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Francesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: mariaclarafigueira21@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na formação inicial de professores de línguas, é imprescindível a experiência da docência, cuja realização se dá, muitas vezes, apenas no estágio obrigatório, ao final da graduação. Algumas ações de formação do Ministério da Educação tentam reverter essa situação, como o Programa Residência Pedagógica (PRP), que insere o estudante da graduação em sala de aula, a partir do 5º período da licenciatura, para realizar o estágio não obrigatório. Mesmo com tais políticas formativas, de grande contribuição, em várias áreas, para escolas e universidades, ainda é necessário tratar desse assunto.

Voltando um pouco no tempo, no ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia, ocasionada pelo Coronavírus, que nos exigiu operacionalizar as ações em sala de aula de maneira diferente. Tivemos de repensar as metodologias de ensino e acessar o universo digital. Após quase dois anos, pudemos iniciar um retorno presencial gradativo e tivemos de nos ajustar às lacunas existentes, tais como repensar onde o estágio aconteceria, tendo em vista a não equivalência entre o calendário letivo de escolas e o da universidade. Na Universidade Federal do Piauí, em especial, essa situação nos levou a elaborar um curso que possibilitasse ao estagiário⁴ ministrar aulas, configurando-se, excepcionalmente, como estágio. Neste trabalho, portanto, focalizaremos no estágio obrigatório, garantindo uma discussão teórico-metodológica, em nível de formação inicial. Retratamos, ainda, uma camada do trabalho do professor em formação inicial, a da planificação de materiais, de um curso de extensão, no qual os estagiários tiveram de ministrar aulas sobre gêneros acadêmicos.

Tal tema é oportuno, porque vai ao encontro das orientações curriculares, desde a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), até o Projeto Político do Curso de Letras, da referida instituição de ensino superior, no que diz respeito à utilização de textos, devendo o aluno ser exposto a situações em que o campo de atuação, por exemplo, das práticas de estudo e pesquisa, estabelecido desde a educação básica, seja frequente já na sua formação escolar.

Com base nessa conjuntura, este trabalho visa trazer uma discussão que tem como ponto de partida a ação de extensão mencionada, compreendida por nós como espaço de desenvolvimento de vários letramentos, como constatam Vignoli, Ferrarini-Bigareli e Cristovão (2021) acerca dos letramentos acadêmico e científico. Estes, por sua vez, não se esgotam em si,

⁴ Ao longo do texto, utilizamos ora “professor”, ora “estagiário” para nos remetermos ao docente em formação inicial, preferindo, muitas vezes, usar, apenas, estagiário, defendendo a tese de que há um agir específico relacionado ao fazer do estagiário, conforme em Rodrigues (2018).

quando pensamos que não só a comunidade participante/ouvinte dos cursos pode sofrer influências desse processo, mas, principalmente, quando pensamos no professor de língua portuguesa, em formação inicial, que pode desenvolver, ainda, letramentos da ordem do agir professoral.

Para balizar nossa discussão, algumas perguntas são norteadoras: de que forma as práticas planificadoras do agir do estagiário seriam condizentes com as situações de produção do contexto acadêmico? Os materiais são coerentes com as prescrições e com os planos elaborados? Como os conteúdos acessados na elaboração dos planos e dos materiais didáticos para o trabalho real, no espaço da universidade, podem contribuir para a compreensão do agir docente em formação? De que maneira a extensão pode ser um espaço de diversificação de práticas professorais? Como tais práticas sociais, estabelecidas no ambiente da prática docente, propriamente dita, podem ser consideradas práticas de letramentos, em um viés professoral?

Na intenção de responder tais questionamentos, traçamos o desenho do nosso estudo em seis dimensões: a situação da extensão na universidade como espaço de ensino e de pesquisa, a perspectiva do letramento para a formação do professor, o trabalho planejado do estagiário, metodologia, a contextualização crítico-reflexiva da experiência e sua realização e, para concluir, as implicações para os letramentos do professor em formação inicial (e para o formador?).

2 SOBRE A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Sabemos da importância da tríade ensino, pesquisa e extensão, seja pela via de documentos prescritivos, como a LDB 9.394/1996 citada, seja pela via de pesquisas sobre esse contexto (Dos Santos, 2019; Gonçalves, 2015; Maciel; Mazzilli, 2010; Scheibe; Bazzo, 2016). Segundo a mesma lei, em seu artigo 43, inciso VII, a educação superior tem o objetivo de “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Brasil, 1996), resultando em um processo formativo para ambos os níveis.

Nesse sentido, a ação tratada neste artigo, conforme mencionado, está situada na extensão universitária, dentro de um projeto de extensão macro, e se estende à pesquisa para investigar práticas de ensino e de aprendizagem na formação de nível superior. A título de esclarecimento, a extensão, em uma instituição de ensino, acontece por meio de eventos, de

curiosos, oficinas e demais formas de divulgação de ações para a comunidade, principalmente externa, e é proposta por professores e por alunos, em conjunto. No nosso contexto, a extensão se dá, também, como um campo de atuação para o profissional em formação.

A resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, traz no artigo 5º, inciso II, o que deve estruturar a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: “a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular” (Brasil, 2018).

A curricularização da extensão foi o passo dado no Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Brasil, 2001) orientando que, pelo menos, 10% dos créditos curriculares para a graduação sejam para programas e projetos de extensão. Partindo dessas informações, a extensão passa a ser obrigatória e a ser um espaço de letramentos para professores em formação inicial; precisamos desenvolver ações que possibilitem a inserção, sobretudo, da comunidade externa, mas também da acadêmica, e neste domínio entram os estudantes, futuros professores. Compreendemos, portanto, a extensão como o local em que, quanto antes inserirmos o estudante para atuar na docência, tendo em vista desdobramentos (organizar eventos, cursos e aulas nesses cursos, por exemplo), mais ele terá condições de se identificar e iniciar o processo de aprendizagem da profissão de professor.

Pensando nessa problemática, o(s) letramento(s) entra(m) em evidência.

3 UM BREVE OLHAR SOBRE OS LETRAMENTOS DOS ESTAGIÁRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EXTENSÃO

Diante da situação descrita na seção anterior, nossa reflexão se amplia, quando traz um olhar para o processo de formação inicial de professores nas universidades. Ao tratar do letramento, consideramos que a situação de prática social de produção de gêneros textuais (observando suas multisssemioses) contribui para o seu desenvolvimento.

Compreendemos que o estagiário, ao participar de ações que promovam o uso de textos do âmbito acadêmico, científico e profissional, isso lhe permite atuar em prol do letramento. No entanto, sabemos também que somente a participação não confere lugar de destaque para essa conjuntura. Logo, é necessário ter a prática social dos textos do seu contexto de trabalho, como o plano de aula e a aula, propriamente dita.

Nosso campo se restringe, como já apontamos, ao nível da planificação na área de Letras, em específico de língua portuguesa, para tratar do letramento acadêmico como um campo em emergência nas instituições, desde a educação básica (o que ainda precisa ser bastante discutido) ao ensino superior.

Cristóvão e Vignoli (2020) chamam a atenção para essa emergência dos letramentos acadêmicos. Segundo as autoras, houve um aumento de 600% de egressos no cenário universitário dos anos de 2002 a 2017. Esse dado aponta para uma ampla expansão de alunos e, com isso, um discurso de déficit das suas práticas de leitura e escrita, como se, ao entrarem na universidade, não existisse mais espaço para se aprender a produção textual. Porém, concordamos com as autoras, quando enfatizam a necessidade de produção científica na universidade, para que possa suprir a insegurança dos alunos e o falso testemunho de que não sabem escrever.

Desse modo, partimos do princípio de que o curso de extensão sobre gêneros acadêmicos seria proveitoso para a comunidade acadêmica e a externa à universidade. Como também acreditamos que os professores-estagiários estariam inseridos no processo de formação dentro dos limites impostos pela pandemia. Com isso, a apreensão dos gêneros acadêmicos foi o ponto inicial das discussões em classe com os estagiários.

Assim, o estagiário, inserido no contexto de ensinar tais gêneros, estaria integrando-se à prática social, de planificar e dar aulas sobre os referidos gêneros. Isso quer dizer que, dentro da ação de planejar, o estagiário estaria atuando nesse campo social, físico e subjetivo de práticas situadas, referentes ao agir docente. Além de ampliar saberes da ordem dos textos acadêmicos, estaria ampliando, também, saberes da ordem da didatização desses textos.

O conhecimento dessas dimensões implica trazer as definições de textos e de gêneros de textos propostas por Bronckart (2009, p. 137):

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.

Nesse direcionamento, identificamos que em função dos objetivos, das demandas e de outras eventualidades da universidade, a formação de professores inicial, ao lado das esferas do estágio e da extensão, proporciona a elaboração de diferentes textos, de características estáveis, no plano acadêmico, científico e professoral. Ocupa esses espaços sociais de desenvolvimento do humano e do agir de linguagem, professoral e profissional, dessa forma, a produção de

planos de aula, de aulas, de materiais didáticos, etc. É, portanto, em acordo com tal desenho, que tratamos da planificação do trabalho em sala de aula.

4 TRABALHO PLANIFICADO DO ESTAGIÁRIO

Tendo em vista que as práticas docentes, acadêmicas e científicas, fomentadas, também, nos espaços extracurriculares, por exemplo, possibilitam os letramentos do/para o professor em formação inicial, julgamos relevante tratar também do ensino como trabalho, neste âmbito. Nesse sentido, podemos observar a atividade de ensinar, do professor e do estagiário, enquanto *trabalho*, a partir de três conceitos presentes no seu agir: o trabalho *prescrito*, o *planificado* e o *realizado*. Essa concepção é importante, pois nos permite vislumbrar a conduta do estagiário de maneira profissional, uma vez que nos dizeres de Machado (2002, p. 41) o papel do professor foi historicamente reduzido a uma “missão”, “sacerdócio”.

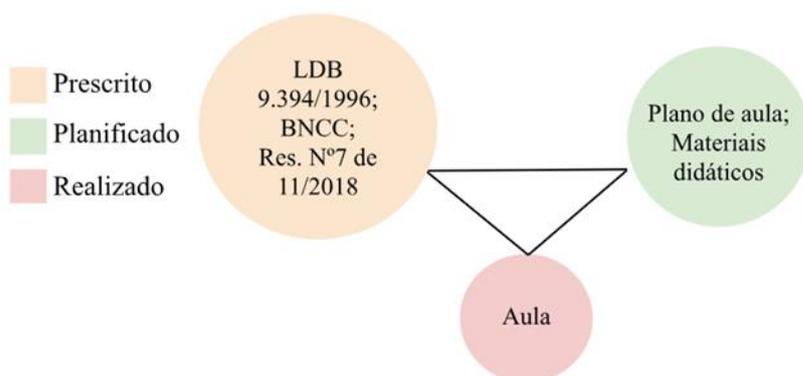
Para essa noção, Machado (2002) recorreu à concepção marxista do trabalho, concomitantemente a reflexões pedagógicas advindas de Schneuwly (2002) e a expandiu para o campo do trabalho intelectual. A fim de compreender essa expansão, ela ressalta o sistema triádico do trabalho, conforme a concepção marxista. Para Machado (2002, p. 41), esse sistema tem o objetivo de transformar um objeto em outro específico, por isso ele é composto pela “[...] atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico [...]”. Como podemos perceber, nessa estrutura há uma relação de consequência certa, na qual, certamente, o objeto será transformado. No entanto, na realidade pedagógica, essa é uma certeza que se ofusca, podendo ser, ou não, o objeto transformado de alguma forma.

Tal sistema sofre alterações no trabalho professoral tanto pela dissemelhança do objeto, como também pela natureza dinâmica e não mecânica. Esta última, como ressaltou Machado (2002, p. 42) é proveniente da reflexão de Schneuwly (2002), pois a atividade do professor ocorre pela interação com o aluno, proporcionando espaços adequados para a transformação desejada de seu intelecto; no entanto, atingir essa transformação é uma característica intrínseca do aluno, pois “[...] ele é o real agente do seu desenvolvimento [...], e não propriamente do professor”. Desse modo, o sistema do trabalho professoral, na reflexão de Machado (2002), é composto por dois agentes, o professor e o aluno, em uma relação mútua, em que o primeiro tende a transformar a atividade intelectual do segundo o meio são as ferramentas e os ambientes, e o objeto são os processos psíquicos. Em resumo: agentes, meio e objeto.

Dito isso, entendida a atividade do professor como trabalho, voltamos à sua atividade, como dito anteriormente, dividida em três processos, que expusemos conforme os pressupostos de Machado (2002). O primeiro processo é o do trabalho *prescrito*, composto por uma rede de documentos que norteiam e regulam as ações, enquanto o terceiro, o trabalho *realizado*, nada mais é do que as ações efetivadas. No entanto, no intermédio de um e outro há um conjunto de textos que *pré-figuram* o agir no trabalho; em outras palavras, são os textos que explicitam tarefas, metas, objetivos, ações a serem realizadas e tudo quanto é possível planificar para atingir os objetivos, chamado de trabalho *planificado*.

Vejam os que, em contrapartida, ao trabalho *prescrito*, o trabalho *planificado* não dita as normas ou as regras, ele é um texto produzido para guiar as ações docentes de acordo com a proposta norteadora geral prescritiva. Podemos visualizar esse movimento na Figura 01, que dialoga com nosso estudo:

Figura 1 - Trabalho docente



Fonte: Elaborado pelas autoras

Feitas tais considerações teóricas, é oportuno destacar que nosso trabalho se detém na análise de apenas um dos conceitos debatidos por Machado (2002), em consonância com a Clínica da Atividade (Clot; Faïta, 2000), que é o trabalho *planificado*. Nosso propósito, ao nos situarmos nesse nível, é compreender se os materiais planificadores do agir em sala de aula e os didáticos são coerentes com uma perspectiva mais produtiva, interacionista, de ensino de línguas, que privilegie os letramentos de alunos e professores em formação inicial.

Alicerçados nas contribuições citadas, traçamos nossa trajetória metodológica.

5 METODOLOGIA

Adotamos um viés qualitativo, bibliográfico e documental para este estudo crítico-reflexivo de uma vivência em âmbito acadêmico. O motivo deste trabalho partiu da sala de aula da disciplina de estágio obrigatório de língua portuguesa 3, na UFPI, momento no qual o estudante ministra aulas, isto é, faz sua regência. Durante o referido processo de formação profissional, em um semestre no ano de 2021, adotamos o ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19 e decidimos elaborar um curso de extensão, on-line, sobre gêneros acadêmicos, sob a orientação da professora do estágio, junto aos estudantes/estagiários.

Os 26 estagiários, divididos em grupos de 3 pessoas, planejaram 9 oficinas com oferta para 20 vagas, com 32 horas/aula. Os subtemas tinham relação com a temática geradora, e partimos em busca dos textos mais utilizados na universidade, de maneira mais ampla, até a mais próxima da nossa realidade, em uma tentativa de explorar textos que fossem comuns em diversas instituições, uma vez que nosso público poderia ser de qualquer região do Brasil, uma característica proporcionada pelo ambiente on-line.

A justificativa por esse tema macro, como já mencionado, vai ao encontro da constante reconfiguração do *savoir-faire* em sala de aula, no que diz respeito à compreensão dos gêneros de textos e de como podemos ensiná-los, de uma maneira mais produtiva, notadamente no quadro da formação inicial para uma promoção dos letramentos do professor. Lembrando que os integrantes tiveram de se adaptar à situação de comunicação online com o uso de recursos digitais, sendo eles, a plataforma *meet*, *slides* em *powerpoint*, celulares e *notebooks*.

A nossa proposta de investigação é ancorada na abordagem teórico-metodológica descendente (Volóchinov, 2021), utilizada pelo ISD, e busca analisar as práticas de sala partindo do plano social ao plano linguístico, do macro ao micro.

Inicialmente, compreendemos o contexto de produção da situação de interação, seus objetivos e seus agentes, para, em seguida, acessarmos aspectos que aparecem na e pela ordem do linguístico. Nosso trabalho tem como *corpora* um acervo com planos de aulas e materiais didáticos adaptados ao contexto remoto.

Apoiados nas orientações sublinhadas, estamos estabelecidos no nível do trabalho planejado; escolhemos descrever e analisar três oficinas, dentre as nove realizadas, com base em critérios contextuais:

1. A biodata: por ser um gênero que descreve o percurso profissional e acadêmico;
2. A resenha: por ser um gênero mais tradicional do âmbito acadêmico;
3. O vídeo-pôster: por ser um gênero que passou a ser veiculado na Pandemia.

Seguimos, também, as seguintes etapas de análise:

Tabela 1 - Etapas de análise

Etapa	Procedimento	Categorias
1ª	Observação do material didático disponível (planos e materiais didáticos)	Contexto de produção, coerência do conteúdo temático, traços da escrita - objetivos para a aula
2ª	Verificação do tipo de ensino selecionado para o plano	Metodologia produtiva (ou não) Coerente com o material didático elaborado (ou não)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para que tivéssemos uma noção sobre em que medida a prática social de planejar e ministrar aulas possibilitou letramentos dessa ordem para os estagiários, necessitamos buscar, quanto ao escopo didático, apoio no modelo de didatização do gênero, configurado por Dolz e Gagnon (2015), que, também, dialoga com o ISD. O esquema pode nos ajudar a identificar alguns elementos presentes ou não na metodologia do estagiário, em situação de aprendizagem da profissão, além de estar pautado na abordagem descendente citada:

Figura 2 - Modelo didático do gênero: as dimensões ensináveis



Fonte: Dolz e Gagnon (2015, p. 41).

A Figura 2 nos permite entender que as características do gênero a ser trabalhado se entrecruzam, o que nos indica que, a todo momento, podemos ir e vir nesses itens para

compreender e produzir textos. Dessa forma, conseguimos perceber caminhos viáveis no trabalho planejado do estagiário, para uma compreensão de letramentos na formação inicial, conforme mostramos na seção a seguir.

6 PERCURSO FORMATIVO ACADÊMICO E PROFESSORAL DO ESTAGIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EXTENSÃO

Após a decisão de trabalhar com o tema gerador dos gêneros acadêmicos, os estagiários selecionaram seus subtemas, com foco em 9 oficinas, conforme mencionado na metodologia. Essa etapa acaba por se aproximar da definição de ação de linguagem interna, como explica Bronckart (2009, p. 92) sobre a escolha do agente por um gênero de texto “dentre os modelos disponíveis no intertexto”, a qual é seguida de outra escolha mais particular, de elementos linguístico-discursivos (tipos de discurso, mecanismos de textualização, etc.). Isto é, para elaborar as aulas, os planos de aulas e demais materiais didáticos, o estagiário parte de um conjunto de representações sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo). Neste trabalho, reforçamos que, para nós, importa a planificação, ou seja, a escolha dos gêneros dentre os exemplares disponíveis e as seleções de apresentação desses textos no ambiente de interação didática.

Para observarmos a elaboração dos planos de aula e dos materiais didáticos, reafirmamos que ela foi norteada pelos seguintes critérios teórico-metodológicos do modelo didático do gênero, que está pautado no ISD: primeiramente, partimos da situação de comunicação, da infraestrutura dos gêneros selecionados, que corresponde ao contexto de produção (identificação dos parâmetros físicos e socio-subjetivos), em especial, neste relato, da biodata, da resenha e do vídeo-pôster. Nesse mesmo bloco, passamos pelo conteúdo temático, pela planificação-estrutura do gênero, para, depois, acessar as unidades linguísticas referentes à textualização, meios paralinguísticos e suportes de veiculação. Esse percurso denota o domínio linguístico-discursivo da abordagem descendente, que vai do social para o linguístico (Volóchinov, 2021).

Diante dessas informações, trazemos o retrato descritivo e crítico de 3 oficinas elencadas, há pouco: biodata, resenha e vídeo-pôster. Tentamos responder às seguintes perguntas: de que maneira são mobilizados conhecimentos por estagiários orientados para uma

proposta com base em uma concepção de ensino de língua produtiva em prol do letramento acadêmico? Por esse viés, é possível falar do letramento do professor? Vejamos:

6.1 Percurso dos estagiários da oficina 1 - Biodata

A primeira oficina do projeto versou sobre o gênero acadêmico biodata, conhecido por sua funcionalidade de descrever percursos acadêmico-científicos na primeira página do currículo Lattes, plataforma pertencente ao CNPq (Silva, 2020).

Nesse quadro, tivemos quatro estagiários que planejaram os seguintes conteúdos: introdução ao gênero textual biodata; compreensão de características lexicais e da sequência textual do gênero textual biodata; contexto de produção da biodata em fichas de apresentação de palestrante em eventos e revisão do gênero biodata, relacionando-a com a biografia.

Os objetivos de todas as aulas se concentraram em: conceituar o gênero textual biodata; identificar as principais características: nomear as plataformas de circulação do gênero biodata; reconhecer os itens lexicais e sequência textual; identificar a finalidade dos itens lexicais e da sequência textual, a partir dos exemplos expostos na aula; apresentar oralmente a biodata de um colega; compreender o gênero biodata; descrever as características de uma biodata; revisar a sua organização e linguagem, e relacionar biodata e biografia.

Percebemos haver uma sequência linear que vai da compreensão do contexto de produção do gênero e de sua escrita a uma breve produção da biodata. Observamos, também, que o foco é a caracterização do gênero para que o aluno consiga, minimamente, defini-lo e localizá-lo nas plataformas digitais. Embora cada estagiário tenha planejado cada aula à sua maneira, todos eles conversam entre si, seja na continuidade do conteúdo, seja nas revisões de aulas anteriores.

Em seu plano, o estagiário A1 apresentou o tema, por meio de uma avaliação diagnóstica sobre o contexto de produção, a situação comunicativa, do gênero biodata. Essa avaliação foi prevista de maneira oral na formulação de perguntas: “*Vocês conhecem a plataforma Lattes? Já viram ou preencheram aquele texto introdutório de apresentação do perfil? Já ouviram falar de biodata?*”. Depois das respostas pretendidas, o estagiário A1 mostrou exemplos diferentes que podemos encontrar em sites, como o citado Lattes e o LinkedIn, por exemplo e, ao final, propôs uma produção oral para cada aluno e apresentou os conceitos teóricos, definindo, de fato, a biodata.

O estagiário B1 adotou um plano mais generalista; descreveu a retomada da aula anterior, inserindo exemplos e exibindo a estrutura da biodata e suas possíveis marcas lexicais. Como produção, foi proposta uma linha do tempo a partir da qual o aluno poderia criar seu perfil acadêmico, de maneira breve. Percebemos que o enunciado descrito no plano e no material didático não estava claro, o que poderia levar o aluno a uma má interpretação.

Dando continuidade, o estagiário C1 planejou retomar as características linguísticas e de estrutura da biodata para tratar de sua produção em contextos de evento acadêmicos, como palestras. No plano, há uma discussão inicial com base na leitura dos perfis solicitados na aula anterior para reescrevê-los. Após esse momento, foi proposta uma produção oral em duplas, a partir da qual cada aluno deveria ter um papel social, seja o de apresentador de evento, seja o de mediador. Os alunos deveriam criar os textos por escrito e, nessa troca, haveria a leitura da biodata, como é feita, tradicionalmente, na apresentação de palestrantes, em eventos.

Para finalizar, no plano do estagiário D1, o início é marcado pela estratégia *brainstorm* e por uma atividade em que o aluno deveria compreender as diferenças entre os gêneros *biografia* e *biodata*.

De posse de tais informações metodológicas dos estagiários dessa primeira oficina, podemos observar que tais condutas planificadoras tentam seguir uma abordagem descendente, o que condiz com o modelo didático do gênero, da Figura 2. As condutas previram estratégias metodológicas de apresentação dos itens como *onde encontramos*, *o que seria*, *o que produzimos nesses textos*, *para quem produzimos* e *o porquê* (grifo nosso), referentes à situação de comunicação. Apesar de muito bem explorada a caracterização inicial da biodata, os aspectos relacionados à textualização foram ofuscados pela compreensão do gênero, o que, de certa maneira, possibilitou um trabalho menor com a sua produção escrita.

Existindo, então, uma instabilidade na mediação, percebemos que, nessa situação, a oficina teve uma origem produtiva, interacionista, mas com um funcionamento descritivista, em que a prática de produção escrita/oral foi direcionada para o exercício a ser corrigido e não para ser vivenciado em um contexto acadêmico, científico, como deveria ser o objetivo principal desse curso.

6.2 Percurso dos estagiários da oficina 4 - Resenha

A quarta oficina do projeto resultou em uma aula de três etapas, cada qual realizada por um estagiário diferente, sobre o gênero acadêmico resenha, comumente reconhecida por

resumir uma obra e acrescentar elogios ou críticas (Motta-Roth; Hendges, 2010). Pela construção do plano, observamos que os estagiários efetuaram, antes de realizar o plano de aula final de cada um desses momentos, por cada estagiário, um planejamento inicial mais conciso sobre os objetivos que pretendiam atingir e os conteúdos que pretendiam abordar. Nele os membros descreveram quatro objetivos: conhecer o gênero resenha, compreender o gênero resenha, compreender o gênero resenha temática e diferenciar resenha crítica de resenha descritiva. No que confere os conteúdos, foram divididos da seguinte forma: O que é resenha? Aspectos característicos da resenha acadêmica e a diferença entre resenha crítica e resenha descritiva.

Desse modo, sobre o conteúdo elaborado pelos estagiários, destacamos que eles se baseiam em uma sequência linear que iniciou do contexto geral do gênero resenha, para, em seguida, adaptar as suas condições de elaboração dentro da esfera acadêmica e finalizar com a compreensão das características de dois tipos desse gênero, a resenha descritiva e a resenha crítica. Diante do exposto, observamos que cada professor planejou seu momento de aula mediante o conteúdo temático, o gênero resenha e seus objetivos.

No que confere à sequência elaborada, o primeiro momento do estagiário A4, resultou na apresentação do conteúdo resenha por intermédio da participação dos alunos, com a pergunta introdutória “Quando vocês desejam comprar algo, vocês pesquisam antes sobre esse produto?” A intenção do professor, conforme prescreve no seu plano, é saber se os alunos têm o hábito de ler resenhas sobre produtos antes de comprá-los. Feito isso, o próximo passo foi apresentar alguns aspectos da resenha acadêmica de teor textual, ou seja, o professor-estagiário descreve que seu próximo passo estará voltado para uma compreensão da estrutura textual que define a resenha acadêmica para, depois, aprofundar sua função e importância. Adiante, o próximo passo realizado é explicar os padrões de escrita da resenha acadêmica e finalizar com a atividade, em conjunto com os alunos, de identificação dos seus movimentos retóricos.

O estagiário B4, responsável pelo conteúdo, *resenha temática*⁵, iniciou a aula recapitulando o que foi assimilado da aula anterior sobre a resenha acadêmica. Adiante, ele aborda o que é uma resenha temática e explica sua estrutura de escrita. Para finalizar, os alunos realizam a atividade de reconhecimento da resenha temática, de modo que são instigados a explicar suas características.

⁵ A resenha temática é o termo usado para se referir à resenha que objetiva abordar um tema específico em diálogo com outros autores e obras (Assis; Assis, 2023).

Por fim, o plano de aula do estagiário C4 introduz o conteúdo temático, *a diferença entre a resenha descritiva e a resenha crítica*. Sua sequência inicia com perguntas sobre as aulas anteriores, “O que é resenha? O que vocês entenderam sobre o seu uso?”. Em seguida, explica o conceito de resenha descritiva, suas características e expõe um exemplo. Em seguida efetua a mesma prática com a resenha crítica. Após a apresentação das características de cada resenha, dialoga sobre o contexto de produção na esfera acadêmica e como ambas são utilizadas, cada qual com suas utilidades e demandas. Por fim, houve uma atividade voltada para a identificação de um tipo e/ou outro da resenha e uma produção de atividade escrita para casa.

Após o exposto, na metodologia utilizada pelos membros da oficina, observamos que o conteúdo temático previu apresentar o gênero resenha na comunidade acadêmica. A sequência didática aponta algumas convergências com o modelo didático do gênero de Dolz e Gagnon (2015), pois, apesar de seguirem a proposta, não observamos referências no que confere à característica do suporte do gênero e nem uma atividade de releitura ou revisão da atividade escrita.

Desse modo, o trabalho planejado demonstrou uma abordagem de origem descendente, em que o estagiário partiu do social para o linguístico. Porém, observamos lacunas na discussão social do gênero, pois ele ficou restrito no primeiro momento de interação como instrumento de introdução e desvinculado de outros fatores referentes ao ato comunicativo. Posteriormente, deu-se maior visibilidade à identificação da estrutura textual, construindo cenário de identificação da textualização do gênero, sua organização e temática.

Diante dos dados apontados, acreditamos que o trabalho planejado da oficina 4 apresenta, em maior parte, o funcionamento de uma metodologia descritiva do ensino de língua. No entanto, é possível perceber que suas práticas metodológicas dialogam com a perspectiva produtiva e interacionista, porém elas permanecem em segundo plano.

6.3 Percurso dos estagiários da oficina 8 - Vídeo-pôster

Na 8ª oficina, foram realizadas três etapas com três estagiários distintos, cada um conduzindo aulas focadas no gênero vídeo-pôster, que pode ser definido como:

[...] um produto de informação resultante de uma gravação e/ou reprodução de um trabalho com possibilidade de capturar e armazenar áudio, imagens estáticas e em movimento que traduza em linguagem simples (popular) o resultado científico de uma investigação (Freitas; Schmid; Tavares, 2014, p. 237).

Antes de elaborar um plano para cada aula, que foi faseada, desenvolveram um plano geral da oficina com um objetivo principal de adquirir conhecimentos sobre o vídeo-pôster e objetivos específicos de identificar onde o gênero circula, reconhecer sua estrutura e as regras gerais de submissão, além de dominar os conhecimentos para elaborar um vídeo-pôster. Também foram descritos os materiais necessários, o funcionamento de cada etapa e a forma de avaliação de aprendizagem.

Quanto às etapas da oficina, seguiu-se uma ordem de assuntos, iniciando pela introdução do tema, seguida pelo desenvolvimento das características do gênero e, por fim, dicas e instruções para a criação do gênero. Posteriormente, os estagiários montaram planos de aula individuais para cada etapa.

Na primeira etapa, o estagiário A8 fez um levantamento prévio do conhecimento dos participantes sobre o gênero por meio de um *brainstorming*. Em seguida, discutiram sua origem e como ganhou destaque durante a Pandemia, sendo importante notar que a oficina ocorreu nesse período. Por fim, foram dedicados alguns minutos para esclarecer dúvidas.

Na segunda etapa, o estagiário B8 começou a aula com uma sondagem semelhante à do professor A, porém de forma mais interativa, utilizando um *quiz* para apresentar um paralelo entre pôster e vídeo-pôster. Em seguida, discutiram as regras de submissão de vídeo-pôsteres em eventos acadêmicos, apresentando orientações sobre eventos. O plano não detalhou uma finalização concreta para a aula.

Para encerrar a oficina, na terceira etapa, o estagiário C8 introduziu informações técnicas sobre o gênero, ensinou dicas principais para a gravação de um vídeo-pôster e reservou um momento para esclarecer dúvidas dos participantes. Como parte final, apresentou um minitutorial de edição, demonstrando as ferramentas que podem ser utilizadas na criação do gênero.

No que diz respeito ao modelo didático do gênero proposto por Dolz e Gagnon (2015), observa-se que o plano seguido pelos professores-estagiários apresenta uma abordagem descendente parcial. O início da oficina partiu de uma comunicação de situação sobre o surgimento do gênero, seguido pela introdução do conceito deste. Em seguida, eles avançaram para a elaboração dos conteúdos temáticos, destacando o contexto em que o gênero é veiculado. Na unidade linguística, identifica-se que, em relação à linguagem utilizada, por se tratar de um gênero audiovisual, ela pode variar entre a norma padrão e a culta da língua. Então, seria pertinente realizar uma análise linguística e semiótica, incorporando elementos, como o uso de verbos no passado para relatar as atividades realizadas em uma pesquisa. Além disso, é

importante incluir uma sequência descritiva que caracterize a apresentação oral, seguindo uma estrutura retórica composta por introdução ou justificativa, referencial teórico, metodologia, análise e interpretação dos resultados e considerações finais. Quanto aos meios paralinguísticos, essa é uma unidade mais observável no gênero, especialmente na produção do vídeo-pôster, incluindo os mecanismos, o formato, etc.

Ao analisar esses aspectos, percebe-se que o planejamento geral elaborado pelos professores-estagiários, inicialmente, apresenta uma metodologia produtiva. No entanto, ao final, não há uma atividade concretizando o que foi ensinado, limitando-se a descrever o que pode ser elaborado. Isso pode ser atribuído às exigências prévias à criação desse gênero, que incluem um trabalho científico e, ao tempo, necessário para desenvolvê-lo, conforme as diretrizes de submissão requeridas nos eventos em que é apresentado.

7 IMPLICAÇÕES PARA OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (E PARA OS FORMADORES?)

No que se refere ao trabalho planejador dos estagiários, podemos observar estabilidades e instabilidades: alguns estagiários se aproximaram da proposta norteadora de formação, outros se distanciaram, mostrando um movimento contínuo de aprendizagem e reconfiguração de estratégias de ensino. As atividades solicitadas condizem, em parte, com o que foi orientado, no que concerne à compreensão escrita e oral. No entanto, a produção, em alguns momentos, fica apagada pela descrição do que deve ter no texto escrito ou no texto oral, não permitindo lugar de produção efetiva, ou de inserção, mesmo no curso, nas práticas de letramentos.

Esse ângulo nos permite ver o que devemos enfatizar nas formações. Há indícios daquilo que precisa ser mais orientado ao estagiário; possivelmente, isso tenha a ver com o tipo de avaliação e das atividades propostas.

Para promover um esclarecimento nas práticas de formação do processo, podemos sistematizar informações pertinentes aos gêneros, neste caso, acadêmicos, para que o próprio ator de tais práticas possa se reconhecer em situações de letramentos. Segue uma tabela inicial com a possível didatização dos gêneros dos materiais analisados neste estudo, a saber:

Tabela 2 - Modelos didáticos

	Gênero Biodata	Gênero Resenha acadêmica	Gênero Vídeo-pôster
--	-----------------------	---------------------------------	----------------------------

Contextualização (Em quais situações encontramos esse gênero?)	Sites de currículo profissionais (referência para este trabalho - Plataforma CNPq-Lattes)	Periódicos, Revistas científicas, Dossiês.	Eventos acadêmicos, congressos, seminários.
Conteúdo temático (Quais temas são e podem ser tratados nesse gênero?)	Percursos profissionais, acadêmicos e científicos/pesquisas em instituições de trabalho da educação básica, porém, sobretudo, do ensino superior.	Criticar ou avaliar uma obra dentro do ambiente acadêmico.	Apresentações orais sobre trabalhos acadêmicos.
Planificação do texto (Qual a organização estrutural prévia desse gênero?)	Possui uma sequência descritiva; pode se apresentar, trazendo informações desde as mais antigas até as mais atuais ou o contrário.	Esse gênero é habitualmente organizado em: apresentar a obra, descrever suas partes (capítulos ou tópicos) e avaliar.	A planificação é feita por tópicos, iniciada pela introdução, a apresentação do título, contextualização do tema, objetivos claros, explicação da metodologia utilizada, análise e interpretação de resultados, conclusões e referências.
Textualização (Quais são as possíveis unidades linguísticas nesse gênero?)	Geralmente, possui uma linguagem impessoal, marcada por verbos no presente ou no pretérito perfeito. Às vezes, apresenta pronomes pessoais de primeira pessoa ou o nome do pesquisador.	Linguagem da norma-padrão culta, Expressões descritivas e avaliativas (o livro, em seguida, no tópico x), Verbos no presente do indicativo.	Os verbos podem estar no pretérito perfeito ou em outro tempo, dependendo do contexto. A linguagem segue geralmente a norma-padrão culta. Os marcadores adverbiais de tempo podem ser: “primeiro”, “em seguida”, “depois”, além do “durante o estudo”.
Meios paralinguísticos (Há características multissemióticas nesse gênero?)	Não, pois se materializa na escrita.	Não, pois se materializa na escrita.	Sim, a linguagem verbal e visual.
Suportes (Há uma base escrita, multimodal?)	Documentos comprobatórios escritos, diplomas, certificados	A obra a ser resenhada, documentos que versem sobre a apresentação do autor, trabalhos feitos anteriormente, materiais extratextuais.	O trabalho a ser explanado, as diretrizes de submissão e o resumo do trabalho que será divulgado.

Fonte: Elaborado pelas autoras

A Tabela 2 mostra, assim, a importância do planejamento do material com base no modelo didático dos gêneros acadêmicos. Tal modelo funciona como um guia para as práticas de ensino, como afirma Dolz e Gagnon (2015).

Ao longo desta análise, evidenciamos alguns resultados importantes, dentre pontos positivos e conflitos. Com relação aos primeiros, elencamos: 1. primeiro curso em nível de estágio, na nossa universidade, sobre gêneros acadêmicos; 2. compreensão do que é gênero de texto pelos estagiários, estudantes de letras, promovendo aprendizagem de práticas do *métier* professoral; 3. outras formas de compreender as práticas professorais e de adaptá-las às contínuas demandas e mudanças sociais no mundo (público diverso, meios de ensinar e aprender diversos, culturas de aprender e de ensinar diversas). Com relação aos obstáculos: 1. ampliação das formas de contextualização social e linguística; 2. avanço na produção escrita ou oral dos textos estudados, com base em uma modelização dos gêneros preliminar e; 3. acesso às práticas em meio digital para ensinar, decorrente do período pandêmico. E, apesar de termos voltado ao ensino presencial, muito se vê e, ainda utilizamos, diversos recursos daquele período, marcado pelo isolamento social.

Também tentamos responder nossas perguntas motivadoras, localizadas na introdução. Vimos que as práticas de planejamento tentaram seguir as orientações didáticas; no entanto, nem todos os planos e materiais são totalmente coerentes com as prescrições. Isso revela que cada decisão é tomada de acordo com sua estabilidade dentro daquele devido conhecimento, portanto é necessário expor o estagiário a práticas de letramentos diversos e específicos em que temos a produção de textos, orais/escritos/multissemióticos.

Com base na afirmação de Bronckart (2009, p. 103) de que “a apropriação do gênero é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, podemos estabelecer uma relação com os letramentos no sentido do desenvolvimento das práticas de ensino, pela apropriação destas, resultando em um mútuo movimento. Foi na produção escrita dos planos de aulas para ministrá-las, na ação de aprender a aprender para poder ensinar, que podemos perceber vários conhecimentos em mobilização, constituindo outros letramentos, além do letramento da esfera acadêmica, o professoral⁶. O que pode contribuir para a formação e a compreensão do agir do estagiário em sala de aula.

⁶ Alguns pesquisadores na Linguística Aplicada, como Leurquin (2008), discutem o letramento no âmbito da formação de professores. Para isso, conferir “O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna”, in: MATTES, Marlene Gonçalves e THEOBALD, Pedro (orgs.) **Ensino de línguas**: questões práticas e teóricas. 1ª ed. Fortaleza: Edições UFC, vol. 2, pp. 57-80.

Nesse cenário, a extensão universitária se configura como um meio produtivo para a prática social em consonância com as teorias abordadas em sala de aula e possibilita aos estagiários uma diversificação de agir professoral, de modo que cada um as planifica de maneira particular, ainda que todos tivessem a mesma base teórica. Entende-se que essa extensão prepara o estagiário “para a vida profissional, já que a experiência adquirida contribui para as adversidades que serão encontradas no setor laboral” (Silva; Mendoza, 2020). Em outras palavras, inserir o aluno na extensão propiciou sua identificação como docente.

Assim, tais práticas do estagiário, em seu agir professoral, assume uma posição de aprender a aprender os gêneros e ensiná-los dentro da situação comunicativa acadêmica, que a observamos como uma prática de letramento, pois, em seu trabalho planejado, o estagiário manifestou seus conhecimentos sobre os gêneros e, com a orientação da professora, tem um olhar crítico sobre sua planificação. Portanto, esse olhar orientado no momento do estágio oferece o início de uma contínua apreensão dos letramentos que, futuramente, espera-se que ele o adquira de maneira autônoma, como um letramento professoral que não cessa. Por isso, retomamos a crítica de Kleiman (2005, p. 51): “O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

Para finalizar nossa discussão, nos questionamos: caberia pensar em multiletramentos nesse contexto acadêmico e de formação de professores? Na espera de dar continuidade a esse debate, deixamos nossa pergunta aberta para possíveis contribuições.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Thaís; ASSIS, Juliana. Negociações com a voz de outrem na escrita acadêmica: uma experiência com a resenha temática. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 270-290, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/8140/5834>. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. A Lei Darcy Ribeiro estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação de dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF MEC, dez. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2009.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**; [S.l.], n.4, 2000.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; VIGNOLI, Jacqueline. Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e 020012, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/869>. Acesso em: 2 maio. 2024.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: **Gêneros Oraís no Ensino**. Luzia Bueno e Terezinha Costa-Hübes (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DOS SANTOS, Ângela Marina Bravin. Português sem fronteiras na UFRRJ e a importância dos cursos de extensão para a prática. **Olhares & trilhas**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FREITAS, Maria do Carmo; SCHMID, Aloísio; TAVARES, Sérgio. Estratégia na comunicação científica na forma de vídeo pôster. In: Teixeira, Borba (org.). **Administração, Direito e Tecnologia: a serviço da cidadania**. Curitiba: Instituto Memória, 2014, v. 1, p. 220-246. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266146710_Estrategia_na_Comunicacao_Cientifica_na_Forma_de_Video-Poster. Acesso em: 27 abr. 2024.

GONÇALVES, Nadia. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 41, 28 out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>. Acesso em: 10 abr. 2024

MACIEL, Alderlândia. MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

RODRIGUES, L. **O agir do estagiário de francês língua estrangeira**. 2018. 283f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241-256, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 3 maio. 2024.

SCHNEUWLY, Bernard. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique - éléments de synthèse. **Pratiques**, Metz, n. 115/116, p. 237-253, dez. 2002.

SILVA, Meire. **Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional**. 2020. 345f - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020.

SILVA, Miriam; MENDOZA, Cynthia. A importância do ensino, pesquisa e extensão na formação do aluno do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 5, ed. 6, v.8, p. 119-133. jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/pesquisa-e-extensao>. Acesso em: 27 abr. 2024.

VIGNOLI, Jacqueline; FERRARINI-BIGARELI, Marlene; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções e experiências prático-investigativas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bMpHZ3X3KrmCjKGRts6cBch/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.