

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

RAFAELY CAROLINA DA CRUZ

**LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA E UMA PROPOSTA DE ENSINO DE RESENHA**

HORTOLÂNDIA

2023

Rafaely Carolina da Cruz

**LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR:
um relato de experiência e uma proposta de ensino de
resenha**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do certificado do Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Julia Frascarelli
Lucca.

Hortolândia

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFSP – Câmpus Hortolândia
Élcio José da Costa
CRB8º/8578

Cruz, Rafaely Carolina da.

C9571 Letramento acadêmico no ensino superior: um relato de experiência e uma proposta de ensino de resenha./ Rafaely Carolina da Cruz.– 2023.

55 f., il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Hortolândia, SP, 2023.

Orientador(a): Julia Frascarelli Lucca.

1. Letramento acadêmico. 2. Genêros textuais. 3. Sequência didática. 4. Resenha. I. Orientadora Julia Frascarelli Lucca. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. III. Título.

CDD – 371.912

Rafaely Carolina da Cruz

**PROMOVENDO O LETRAMENTO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR:
um relato de experiência e uma proposta de ensino de resenha**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do certificado do Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Hortolândia.

Professora Orientadora: Julia Frascarelli Lucca.

Aprovado pela banca examinadora em 08 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Julia Fracarelli Lucca

Prof. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Prof. Dra. Vanessa Chiconeli Liporaci de Castro

*Para Elis, Maria Julia, Bryan e Maria Alice. Que os passos de
vocês sejam sempre norteados pela delícia de
ser um curioso em busca do conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

Esta seção do trabalho é, sem dúvidas, a mais emocionante de ser escrita. Isso porque o processo da pesquisa acadêmica parece ser solitário, contudo, ao refletir sobre a trajetória e dedicar um espaço para os agradecimentos, somos levados a lembrar de cada etapa, torna-se inevitável não pensar naqueles que compartilharam a caminhada comigo.

Diante disso, agradeço à professora Dra. Julia Frascarelli Lucca, que ressignificou o trabalho de orientação me dando autonomia para a escrita, mas ao mesmo tempo, acompanhando de perto todo o processo. Julia, talvez você não tenha percebido, mas ao longo das nossas aulas e reuniões de orientações, aprendi muito mais sobre como ser professora com você e tenho muito orgulho disso! Obrigada!

Agradeço à minha banca de defesa, à professora Dra. Maria Beatriz e à professora Dra. Vanessa Chiconeli Liporaci de Castro por dedicarem tempo e um olhar atento ao meu trabalho. As contribuições de vocês são substanciais para a qualidade desta pesquisa.

Agradeço aos professores da Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Hortolândia. Sei o quanto vocês se dedicaram para que esta especialização existisse e o sucesso dela é mérito de vocês. Que bom que a rede pública de ensino conta profissionais tão qualificados. Obrigada pela generosidade ao compartilharem comigo e com a turma tanta experiência e sabedoria.

Agradeço à professora Dra. Anna Christina Bentes por ter permitido que eu escrevesse relato de experiência da sua disciplina nesta monografia.

Agradeço aos colegas do curso pelas valiosas trocas de experiências e companheirismo em nossas aulas. Agradeço especialmente à Jennifer, Larissa e Rosana que, em muitos momentos, foram minhas interlocutoras diretas nos trabalhos ao longo do curso e juntas conseguimos não só elaborar atividades para o ensino de língua e literatura, mas amadurecermos enquanto profissionais. Vocês arrasam, meninas!

Agradeço à minha família e aos amigos pelo apoio incondicional nas minhas escolhas por compreenderem as ausências às terças e sextas-feiras à noite, além dos finais de semana feriadados marcados pelo trabalho de estudo, pesquisa e escrita. Sem vocês eu nada seria!

“Educar é, portanto, envolver. É revelar. É significar. É mostrar os sentidos da existência. É dar presente. E não acaba quando a pessoa se “forma”. Não existe formatura. Quem vive o presente está sempre em processo.”

Daniel Munduruku

RESUMO

O campo dos estudos sociointeracionistas é vasto para compreendermos a relação entre língua e sociedade, principalmente quando abordamos os modos de circulação de textos, bem como o ensino de gêneros textuais. Diante disso, esta pesquisa busca apresentar um relato de experiência sobre a disciplina “Laboratório de Produção Textual II”, ofertada para o curso de graduação em Letras da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e apontar a relevância de um curso de ensino de letramento acadêmico, problematizando essa temática na formação de estudantes ingressantes na licenciatura. Além disso, esta pesquisa também apresenta um modelo de sequência didática, baseada em Dolz e Schneuwly (2004) e Dolz, Lima e Zani (2020, 2022), para o ensino do gênero textual “resenha” para estudantes do ensino superior. Nosso objetivo, ao desenvolver esta pesquisa, é promover uma reflexão a respeito do letramento acadêmico na universidade, buscando oferecer, para professores e pesquisadores do tema, um modelo de ensino que seja baseado na língua como prática social (Hanks, 2008; Bentes e Rezende, 2014) em que o texto é visto como elemento central da atividade interacional (Marcuschi, 2008; Koch 2004, 2008).

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Gêneros Textuais. Sequência didática. Resenha.

ABSTRACT

The field of socio-interactionist studies is vast in order to comprehend the relationship between language and society, especially when addressing the circulation of texts and the teaching of textual genres. In light of this, this research aims to present an experiential account of the course "Laboratório de Produção Textual II" (Textual Production Laboratory II), offered in the undergraduate program in Letters at the State University of Campinas (UNICAMP), highlighting the relevance of a course on academic literacy, problematizing this theme in the education of students entering the teaching profession. Furthermore, this research also introduces a didactic sequence model, based on Dolz and Schneuwly (2004) and Dolz, Lima, and Zani (2020, 2022), for teaching the textual genre Review to higher education students. Our goal in developing this research is to promote a reflection on academic literacy in the university, aiming to provide teachers and researchers in this field with a teaching model based on language as a social practice (Hanks, 2008, and Bentes and Rezende, 2014), where the text is seen as a central element of interactional activity (Marcuschi, 2008; Koch 2004, 2008).

Keywords: Academic Literacy. Textual Genres. Didactic sequence. Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Descrição das etapas de trabalho da disciplina “Laboratório de Produção Textual II”	28
Figura 2– Síntese dos módulos da sequência didática para ensino da Resenha Acadêmica	50

Sumário

Introdução.....	12
1- A perspectiva teórica - o ensino de língua por meio de gêneros textuais	14
2- Contextualização da disciplina Laboratório de Produção Textual II (LabTxt II)	22
3- Problematização da disciplina Laboratório de Produção textual II.....	30
4- Uma proposta de Sequência Didática para o ensino da Resenha Acadêmica	42
Considerações Finais	51
Referências Bibliográficas	53

Introdução

O presente trabalho é requisito para conclusão do curso de Pós-graduação (*lato sensu*) “Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas” ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Hortolândia. Por ser uma pós-graduação voltada para formação de professores, esta pesquisa apresenta um caráter duplo, baseada em uma reflexão teórica aplicada à atividade de ensino.

No percurso da especialização, fomos conduzidos por inúmeras reflexões nas disciplinas de “Análise Linguística e Ensino”, “Ensino de Literatura de Língua Portuguesa”, “Estudos e Significação”, “Literatura, Cultura e Sociedade” e “Texto e Ensino” sobre como os aspectos da linguagem estão imbricados na maneira de nos relacionarmos com o mundo e o modo como atuamos em nossa prática docente. As leituras e discussões promovidas ao longo do curso nos forneceram subsídios para (re)pensarmos o ensino de língua e literatura nos moldes contemporâneos, considerando não só a língua em si, mas como ela emerge e se adapta na relação com o outro, dentro de diferentes contextos.

Dentro dessa perspectiva, vimos no campo sociointeracionista e sociocognitivista uma base teórica forte para embasar o ensino de língua e literatura. Isso porque essa vertente teórica encara o falante como sujeito social, portanto, é na interação verbal que há a produção da linguagem e dos sentidos. Para Morato,

A vertente sociocognitiva dos estudos conversacionais e textuais procura introduzir a questão do sujeito na teorização sobre a linguagem focalizando as múltiplas atividades psicossociais que desenvolvem os participantes de uma interação e salientando a maneira como eles explícita ou implicitamente atuam com e na linguagem (Morato, 2011, p. 339).

Diante do aparato teórico estudado ao longo do curso, buscamos, nesta monografia, relatar uma experiência¹ exitosa sobre o ensino de gêneros textuais acadêmicos — resumo, resenha, entrevista, podcast/vídeo de divulgação científica e fala pública, para estudantes do primeiro ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A escolha é justificada pelo fato de que, além de ser aluna da especialização do IFSP, também sou aluna de doutorado da Unicamp, e, no segundo semestre de 2022, pude participar do Programa de Estágio Docente (PED) oferecido pela universidade, acompanhando a disciplina de “Laboratório de Produção Textual II (LabTxt II)” que visava o letramento

¹ Cabe ressaltar que a importância da metodologia de relato de experiência como construção de conhecimento científico, conforme afirmam Mussi, Flores e Almeida (2021).

acadêmico dos alunos ingressantes. Portanto, as discussões apresentadas aqui compõem parte da formação da discente nesses dois espaços de pós-graduação.

Além disso, este trabalho objetiva trazer uma reflexão a respeito dessa experiência e propor uma sequência didática para o ensino do gênero textual acadêmico Resenha. A justificativa para a escolha deste gênero se dá pela sua importância na capacidade de síntese de informações e apreciação crítica dos estudantes universitários.

Sendo assim, a organização do trabalho é feita da seguinte forma: nesta seção introdutória, apresentamos os objetivos do trabalho. No primeiro capítulo, é feita uma breve reflexão teórica acerca dos estudos sociocognitivos, como a noção de língua, texto e a relação entre linguagem e cognição, além da concepção do ensino de gêneros textuais a partir de sequências didáticas. No segundo capítulo, apresentamos o relato de experiência de participação como estagiária docente na disciplina de “Laboratório de Produção Textual II (LabTxt II)”, mostrando a metodologia de ensino da disciplina, como cronograma e os formulários de avaliação do processo de aprendizagem. No terceiro capítulo, apresentamos, a partir das respostas dos formulários, uma análise crítica da disciplina, exibindo alguns comentários dos estudantes em relação às suas dificuldades no percurso da aprendizagem. No quarto capítulo, buscamos propor uma sequência didática para o ensino do gênero textual Resenha Acadêmica. Por fim, no último capítulo, retomamos nossos objetivos e expomos nossas considerações finais a respeito da pesquisa.

1- A perspectiva teórica - o ensino de língua por meio de gêneros textuais

Como ponto de partida para nosso trabalho, é importante contextualizarmos as perspectivas teóricas em que nos pautamos para a construção das discussões e análises desta monografia. Dessa forma, consideramos que é na interação que os sujeitos se constroem, portanto, “toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor” (Antunes, 2014, p. 18), por esse motivo, podemos dizer que nossa pesquisa é embasada na perspectiva sociointeracionista, que está preocupada com o ensino de gêneros textuais na língua materna, considerando a oralidade e a escrita (Marcuschi, 2008).

Além disso, acreditamos que, para compreender a linguagem humana de maneira individual e social, a maneira como se dá dentro de cada indivíduo, sua estrutura, organização e possibilidades de atribuição de sentidos, é preciso olhar a ontologia e ampliar a discussão para aspectos biológicos e sociais da nossa cognição. De acordo com Morato (2019), os estudos acerca da cognição estão explicitamente presentes na linguística a partir do nascimento da linguística cognitiva, com a qual a linguagem começa a ser entendida como indissociável dos outros processos sociocognitivos, como a interação, a perspectivação, o compartilhamento de atenção dentre outros. Devido à complexidade da cognição, a autora destaca alguns desafios para o estudo do objeto, entre eles estão as questões de natureza biológica, relacional e interdisciplinar. Respectivamente, esses desafios dizem respeito à superação do naturalismo, isto é, da concepção que encara a cognição apenas como um fator biológico; à compreensão da relação entre linguagem e cognição; e, por fim, ao modo como os estudos da cognição se relacionam com as demais áreas das ciências.

Dentro dessa perspectiva de interface das áreas do conhecimento científico para compreender as relações entre cognição, linguagem e sociedade, destacamos as obras de Michael Tomasello, psicólogo que se interessa pela linguagem humana. Na publicação “Origens culturais da aquisição do conhecimento humano”, de 2003, o autor afirma que nosso processo de aprendizagem é possível porque cada indivíduo compreende o seu co-específico como ser igual a ele, dotado de uma vida mental e intencional. Em livro mais recente, “Becoming Human: A Theory of Ontogeny”, publicado em 2019, o autor busca descrever e explicar a ontogenia da psicologia exclusivamente humana usando como ponto de partida a ontogenia dos primatas. Tomasello parte das teses formuladas por Lev Vygotsky, colocando a atividade sociocultural humana dentro da estrutura evolucionária moderna, observando a relação entre as capacidades maturacionais humanas e o contexto sociocultural em que estamos inseridos para compreender o que “nos torna humanos”.

Como vimos, apesar de os estudos de Tomasello serem mais contemporâneos, eles partem da perspectiva vygotskiana, que foi pioneira para pensarmos as relações com a linguagem.

[...] ao colocar a interlocução (e, portanto, a enunciação), dentre as outras interações humanas, como representativa da relação entre linguagem e pensamento, e entre linguagem e mundo, **Vygotsky marcou – como nenhum outro psicólogo – o papel do dialogismo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e o da interação como fundadora de todo gesto interpretativo humano** (“toda ação humana procede de interação”, diria um autor russo, Bakhtin, em quem certamente reconhecemos um “ar de família” capaz de vinculá-lo a Vygotsky). Em suma, em se tratando da relação entre linguagem, cognição e sociedade, Vigotski parece ao longo de sua reflexão estar o tempo todo lembrando Foucault quando este afirma, a respeito da relação entre as palavras e as coisas: “aqui há linguagem” (Morato, 2000, p. 162-163, grifos nossos).

Assim, ao considerarmos a visão dialógica do pensamento vigotskiano nas relações entre cognição e linguagem, estamos também alinhados à concepção de língua proposta pelos estudos do texto no Brasil, em que a

concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (Koch, 2015, p. 16, grifos da autora).

Portanto, acreditamos que é na e pela interação que os sujeitos se apropriam da língua para comunicar-se, sendo assim, a língua é vista como uma “prática social” (Hanks, 2008), ou seja, a língua pensada na relação entre o sistema linguístico, o sistema semiótico e as concepções do falante como sujeito no mundo. Dessa forma, a comunicação é realizada por meio de textos, orais ou escritos, afinal, o texto é uma realização concreta da atividade interacional. Isto é, o texto é “uma unidade linguística de sentidos que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte”², em outros termos, “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, p. 10 *apud* Marcuschi, 2008, p. 72). Além disso, os textos se organizam em Gêneros Textuais, “Isto é, para interagirmos, utilizamos modelos predeterminados para que possamos nos fazer entender. Todo texto, portanto, pertence a um gênero.” (Santos, 2021, p. 16). Diante dessa

² Verbetes “Texto” do Glossário Ceale, escrito pela professora Márcia Mendonça, disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/texto>>, acesso em 05 ago. de 2023.

perspectiva,

os gêneros tornam as práticas de linguagem significativas e por isso devem ser o elemento central da aprendizagem nas aulas de Linguagens.

[...]

é por meio dos gêneros textuais que os sujeitos argumentam, narram, explicam, consolidam, localizam, manipulam, reconhecem. É a partir dessas várias formas de agir na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Levando isso em consideração, é primordial que o aluno, nas aulas de Língua Portuguesa, encontre na produção e compreensão desses gêneros um meio de se expressar e se formar enquanto sujeito. Assim, a partir do estudo dos gêneros textuais na escola, ele desenvolve as habilidades necessárias para entrar em contato e interagir com os textos produzidos nas mais diversas esferas sociais fora do ambiente escolar (Santos, 2021, p. 18).

Perante o exposto, vimos que as práticas didáticas mediadas por gêneros textuais nas aulas de língua são essenciais, uma vez que os gêneros são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária”³. Dessa forma, o ensino dos gêneros textuais pode estar presente na prática docente desde os anos iniciais da educação básica até o ensino superior. Para este trabalho, pensamos numa abordagem para alunos de graduação, pois acreditamos que o ensino de gêneros textuais acadêmicos desempenha um papel fundamental no contexto do ensino superior, capacitando os estudantes a se engajarem com eficácia nas práticas de produção e compreensão de textos acadêmicos.

O campo de pesquisa sobre letramento iniciou-se com os estudos de Street (1984), Gee (1996) e Barton e Hamilton (1998), na área dos Novos Estudos do Letramento, em inglês, *New Literacy Studies (NLS)* (Rojo, Karlos-Gomes e Silva, 2022). No Brasil, professoras como Magda Soares, Roxane Rojo e Márcia Mendonça também se dedicaram para a expansão desse conceito. Atualmente podemos dizer que o letramento acadêmico ultrapassa as habilidades básicas de leitura e escrita, representando a capacidade de compreender, analisar e produzir textos específicos do ambiente universitário. Este conceito envolve não apenas a decodificação de palavras, mas também a interpretação crítica de conteúdos complexos, a assimilação das normas de cada disciplina e a habilidade de comunicar-se efetivamente por meio da escrita acadêmica. Sendo assim, é uma competência essencial para o sucesso no ensino superior, pois capacita os alunos a participarem ativamente das atividades intelectuais da comunidade acadêmica. Ao desenvolverem suas habilidades de leitura crítica, argumentação e produção textual, os estudantes adquirem as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios acadêmicos, contribuindo assim para uma

³ Marcuschi *apud* Rojo, no verbete de “Gêneros e tipos textuais”, disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>>, acesso em 05 ago. de 2023.

participação mais eficaz no diálogo intelectual e para o desenvolvimento contínuo ao longo de suas trajetórias educacionais. Dentre os gêneros fundamentais para o letramento acadêmico, ressaltamos a importância do ensino da resenha e do resumo, pois desempenham funções distintas e desafiadoras.

A resenha acadêmica é um gênero textual que envolve a análise crítica de um texto acadêmico específico, como artigo científico, livro, tese ou dissertação, visando não apenas resumir o conteúdo, mas também avaliar a relevância, coerência e originalidade do trabalho. Nesse sentido, a resenha requer a capacidade de selecionar os pontos-chave, discutir os argumentos apresentados e apresentar uma avaliação fundamentada. Além disso, a resenha acadêmica é uma forma de introduzir outros gêneros mais complexos, como a monografia, a dissertação e a tese, pois esses gêneros requerem uma leitura aprofundada dos textos acadêmicos e uma escrita que consiga não apenas resumir, mas também discutir utilizando esses textos.

Por sua vez, o resumo acadêmico tem como objetivo principal sintetizar as principais informações de um texto acadêmico, proporcionando uma visão geral do conteúdo sem entrar em detalhes analíticos. Por essa razão, deve ser conciso, objetivo e informativo, transmitindo as ideias essenciais do texto original. É importante que o resumo seja fiel ao conteúdo, sem adicionar interpretações ou opiniões pessoais.

No ensino superior, o ensino de gêneros textuais acadêmicos, incluindo a resenha e o resumo, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, síntese e escrita dos estudantes. Motta Roth e Hendges (2010) destacam que o ensino desses gêneros proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda das práticas discursivas e dos padrões de escrita específicos do contexto acadêmico. Além disso, o ensino de resenha e resumo no ensino superior visa preparar os estudantes para a produção e participação ativa na comunidade acadêmica. Os gêneros acadêmicos exigem dos alunos não apenas o domínio das estruturas linguísticas e das normas de escrita, mas também a capacidade de analisar, interpretar e comunicar ideias complexas de forma clara e objetiva.

É importante ressaltar que o ensino de gêneros textuais acadêmicos não se limita apenas ao conhecimento formal das estruturas e características desses gêneros, mas também envolve práticas de leitura crítica, discussões em sala de aula, *feedbacks* construtivos e revisões. A abordagem pedagógica deve ser dinâmica e envolver atividades que estimulem os estudantes a aplicarem seus conhecimentos na prática. Em suma, o ensino de gêneros textuais acadêmicos, como a resenha e o resumo, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, síntese e escrita dos estudantes no

contexto do ensino superior. Ao dominar esses gêneros, os alunos se tornam mais capacitados para se engajar na comunidade acadêmica, comunicar ideias de forma eficaz e contribuir para a produção e disseminação do conhecimento.

Na obra "Resenha", de Machado et al (2004), vimos que o ensino da resenha tem como objetivo principal desenvolver a capacidade dos alunos de analisar e interpretar obras acadêmicas, apresentando suas principais ideias e avaliando sua relevância e contribuição para um determinado campo de estudo. A resenha é um gênero textual que exige tanto a compreensão profunda do texto resenhado quanto a capacidade de expressar de forma clara e objetiva os pontos essenciais da obra. Existem alguns tipos de resenha, como a descritiva, a de filme ou livro, a resenha crítica e a resenha acadêmica. No modelo específico da resenha produzida pelos estudantes do curso de Laboratório de Produção Textual II, as resenhas eram acadêmicas, contudo, não apresentavam uma crítica profunda sobre o trabalho resenhado, tendo em vista a pouca experiência e maturidade acadêmica dos estudantes ao analisar um trabalho denso de pós-graduação como uma dissertação ou tese.

Machado et al (2004) ressaltam a importância de uma abordagem que permita aos alunos explorar diferentes tipos de resenha, como resenhas críticas, descritivas, argumentativas, entre outras. Isso proporciona aos estudantes uma compreensão mais ampla do gênero e os capacita a adaptar suas habilidades de escrita a diferentes finalidades e contextos. O ensino da resenha deve envolver atividades práticas, como a leitura de obras relevantes, a análise de resenhas já existentes e a produção de resenhas individuais ou coletivas. Por meio dessas práticas, os alunos aprimoram sua capacidade de síntese, análise crítica e argumentação, desenvolvendo uma postura reflexiva diante das obras acadêmicas.

No que diz respeito ao resumo, sabemos que ele consiste na apresentação concisa das ideias principais de um texto, permitindo aos leitores ter uma visão geral do conteúdo sem a necessidade de ler o texto completo. Essa habilidade é essencial para a pesquisa acadêmica, pois permite aos estudantes identificar rapidamente as informações relevantes e decidir quais textos são pertinentes para suas investigações. O ensino do resumo deve ser orientado para a compreensão aprofundada do texto original, evitando a simples cópia de trechos e incentivando os alunos a sintetizar as informações de forma clara e precisa. Além disso, o resumo deve seguir uma estrutura organizada, destacando os pontos-chave do texto e mantendo uma linguagem objetiva e precisa.

No processo de ensino desses gêneros, é essencial fornecer aos alunos orientações claras sobre as características e objetivos de cada um, bem como exemplos práticos que os auxiliem a compreender e aplicar as técnicas necessárias. O *feedback* contínuo, por parte do

professor, e o trabalho em grupo, que permite construções coletivas, são estratégias importantes para aprimorar a escrita dos alunos, permitindo-lhes aprender não só com os professores, mas também com os colegas e aperfeiçoar suas habilidades de análise e argumentação. De acordo com Cosme,

Uma aprendizagem pautada em análise reflexiva é muito mais significativa do que uma aprendizagem baseada na recepção de conhecimentos prontos. Em outras palavras, o aluno aprende muito mais na reflexão sobre seus erros, relendo e confrontando o que escreveu, com outras possibilidades de expressão, do que recebendo e memorizando conceitos e conhecimentos prontos (Cosme, 2012, p. 23).

Portanto, o ensino do gênero textual requer uma abordagem prática, reflexiva e contextualizada, que proporcione aos alunos as ferramentas necessárias para a compreensão e produção de textos acadêmicos de qualidade. Essa reflexividade se dá a partir das atividades de reescrita, afinal, “A atividade de reescrita pressupõe reflexão sobre a própria escrita, esse é um importante fator para o sucesso da atividade, pois a reflexão leva ao desenvolvimento cognitivo” (Cosme, 2012, p. 23). A reescrita faz com que o aluno se aproprie do gênero textual, e, ao dominar esses gêneros, os estudantes estarão mais bem preparados para participar ativamente da comunidade acadêmica, contribuindo de forma significativa para a produção e disseminação do conhecimento.

Diante disso, uma das maneiras de se pensar o ensino desses gêneros textuais é a partir da perspectiva de sequências didáticas, para tanto, é importante salientar os autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) que trouxeram contribuições teóricas relevantes para o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Em sua abordagem, os autores destacam a importância de considerar os gêneros textuais como práticas sociais situadas, ou seja, como formas de linguagem que são utilizadas em contextos específicos e têm características próprias. Essa perspectiva implica compreender que o ensino de gêneros textuais deve ir além da simples reprodução de estruturas formais, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de utilizar os gêneros de forma adequada e eficaz em diferentes situações comunicativas. Tal posicionamento também está alinhado com Marcuschi (2008), para quem, a comunicação verbal só é feita por meio de gêneros textuais, que por sua vez são “entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos* (Marcuschi, 2008, p. 159, grifos do autor).

Para Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são uma forma de organizar o ensino dos gêneros textuais de maneira progressiva e sistemática. Elas consistem em uma série de atividades articuladas que levam os alunos a compreenderem as características, a estrutura e a função dos gêneros, bem como a produzi-los de forma autônoma. As sequências

didáticas partem de um gênero modelo, que serve como referência para a compreensão do gênero em estudo, e são organizadas em etapas que envolvem a leitura, a análise, a produção e a revisão dos textos.

Na primeira etapa, os alunos são expostos a exemplos autênticos do gênero em estudo, por meio da leitura e análise de textos. Nessa fase, busca-se que os alunos compreendam as características formais e funcionais do gênero, identifiquem seus elementos constitutivos e percebam como ele se relaciona com o contexto em que é produzido. A partir dessa compreensão inicial, os alunos são levados a refletir sobre a estrutura do gênero, sua organização interna e os recursos linguísticos utilizados.

Na segunda etapa, os alunos são convidados a produzir um texto do gênero em estudo, a partir de um planejamento que leva em consideração suas experiências e conhecimentos prévios. Nessa fase, é importante proporcionar momentos de escrita individual e coletiva, de forma que os alunos possam compartilhar ideias, discutir e receber *feedback* dos colegas e do professor. A produção do texto é orientada pela análise do gênero modelo e pelo conhecimento das convenções e das finalidades comunicativas do gênero. É importante mencionar que essa etapa funciona como uma avaliação diagnóstica que norteará as atividades seguintes.

Na terceira etapa, os textos produzidos pelos alunos são revisados e reescritos, levando em consideração os *feedbacks* recebidos e os aspectos a serem aprimorados. Essa revisão é realizada de forma colaborativa, com a participação ativa dos alunos e do professor, que fornecem orientações e sugestões para a melhoria do texto. Essa reflexão sobre a própria produção textual contribui para o desenvolvimento da autonomia e da consciência linguística dos alunos.

Por fim, na última etapa, os textos produzidos pelos alunos são compartilhados e socializados com a turma, permitindo que eles percebam a finalidade comunicativa do gênero e sua inserção no contexto social mais amplo. Essa socialização dos textos pode ocorrer por meio de apresentações orais, exposições, publicações em murais ou em meios digitais, entre outros.

O modelo de sequência didática descrito acima foi amplamente divulgado no Brasil a partir da tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro da obra “Gêneros orais e escritos na escola” de Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004). Para fins didáticos, nomeamos esta perspectiva das sequências didáticas de primeira geração, pois marcam esse primeiro momento de conceituação e detalhamento desta prática pedagógica.

Em estudos mais recentes, que nomeamos de segunda geração, Dolz, Lima e Zani

(2020, 2022) incorporaram a noção de itinerário (Colognesi e Dolz, 2017) à sequência didática, dessa forma, ampliaram-se as práticas de oralidade e/ou escrita de uma produção inicial e uma produção final, fazendo com que ao longo dos módulos, que na versão atualizada, são chamados de ateliês, os alunos são motivados a escrever ou falar sobre o que foi apresentado ao longo do ateliê. Desse modo, cada etapa deve apresentar uma atividade metalinguística que leve o aluno à reflexão do que já foi produzido, possibilitando a articulação das atividades que demandam diferentes habilidades, como leitura, análise e produção de gênero textual. Assim, o que distingue a concepção clássica de sequência didática da versão baseada em itinerários é a expansão da quantidade de gêneros textuais lidos e produzidos ao longo do projeto e a adaptação dos nomes de módulos para ateliês, que marcam as diferentes etapas da produção textual.

Diante disso, podemos dizer que o ensino de gêneros textuais por meio de sequências didáticas visa promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, em que os alunos são protagonistas do seu próprio aprendizado. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam a função social dos gêneros, desenvolvam habilidades comunicativas e se tornem produtores competentes de textos em diferentes contextos. Portanto, o ensino de gêneros textuais baseado nas concepções de Dolz e Schneuwly (2004) requer um planejamento prévio do professor e um constante acompanhamento das atividades do aluno, construindo de fato, uma sequência de atividades didáticas que sejam capazes de fazer com que o estudante perceba a estrutura do gênero textual e sua função social.

A partir dessa perspectiva de ensino, nos próximos capítulos, faremos a apresentação da disciplina de “Laboratório de Produção Textual II”, a qual, em nossa concepção, ensina gêneros textuais acadêmicos em uma perspectiva semelhante à dos autores apresentados acima.

2- Contextualização da disciplina Laboratório de Produção Textual II (LabTxt II)

Como um dos nossos objetivos neste trabalho é apresentar uma experiência exitosa no ensino de gêneros textuais acadêmicos, este capítulo busca mostrar as características de uma disciplina de caráter laboratorial dentro dos estudos linguísticos, bem como descrever os procedimentos metodológicos adotados pela equipe pedagógica ao longo do curso.

A disciplina “Laboratório de Produção Textual II” (LabTxt II) é componente curricular obrigatório do primeiro ano do curso de graduação em Letras da Unicamp. Ela surgiu depois de uma alteração nos cursos de graduação em Letras e Linguística da Unicamp, a partir de uma demanda por atividades práticas de leitura e produção de texto, justificando, portanto, o caráter laboratorial da disciplina. Assim sendo, idealmente, a disciplina de “Laboratório de Produção Textual I (Labtxt I)” é um apanhado teórico a respeito da produção textual e do ensino dos gêneros textuais, enquanto “Laboratório de Produção Textual II” é uma proposta prática de produção de textos. Contudo, por conta da burocracia da mudança de nome e carga horária, “Labtxt I” ficou como disciplina eletiva para os cursos de Letras e Linguística, pois ainda possui uma ementa semelhante à disciplina de “Linguística Textual”, que continua obrigatória no currículo de ambas as graduações.

A primeira oferta de “Laboratório de Produção Textual II” aconteceu no segundo semestre de 2019, depois, em 2020 não houve oferta devido à pandemia provocada pela Covid-19, em 2021 ela aconteceu de maneira remota e, por fim, em 2022, foi possível o retorno ao modelo presencial. É válido ressaltar que a disciplina já apresenta um modelo bem estruturado, mas o relato descrito neste trabalho é referente à oferta do segundo semestre de 2022, pois foi quando a autora do trabalho participou como estagiária docente na disciplina.

Passando para a descrição da disciplina, citamos sua ementa:

Os estudos a serem desenvolvidos nessa disciplina enfocarão os seguintes conteúdos: a produção de tecnologias de ensino considerando os processos de progressão referencial e textual; produção de tecnologias de ensino considerando as diferenças entre oralidade e escrita; produção de grades de correção de diferentes gêneros textuais (orais e escritos); produção de tecnologias de ensino considerando os processos de estruturação composicional dos textos; práticas de produção e revisão de textos acadêmicos de divulgação científica.⁴

Além disso, os objetivos da disciplina são: i) levar o aluno a trabalhar diferentes gêneros orais e escritos; ii) compreender os processos de progressão textual; iii) produzir

⁴ Disponível em: <<https://www.dac.unicamp.br/portal/caderno-de-horarios/2021/2/S/G/IEL/HL337>> acesso em 19 de fevereiro de 2023.

tecnologias sociais voltadas para o ensino de língua portuguesa; iv) inserir os graduandos no universo do letramento acadêmico. Sendo assim, o trabalho ao longo do curso é desenvolvido com vistas a cumprir tais objetivos a partir da leitura e produção de textos da esfera acadêmico-científica. Em vista disso, espera-se que os alunos consigam produzir não só resumos e resenhas sobre uma dissertação ou tese, mas também, um vídeo ou podcast de divulgação científica, além de uma entrevista com o autor da obra resenhada. Na sequência, mostraremos os procedimentos metodológicos adotados no curso para atingir os objetivos propostos.

Os primeiros passos da disciplina são delimitados pela equipe pedagógica, no caso da oferta de 2022/2, a equipe era composta pela professora responsável, dois pós-doutorandos, duas alunas de pós-graduação, uma do mestrado e outra do doutorado, ambas integrantes do *Programa de Estágio Docente* (PED-Unicamp). Além disso, ao longo das aulas, a disciplina também contou com o apoio de três alunas da graduação que já haviam cursado a disciplina e prestavam apoio/monitoria aos colegas por meio do *Programa de Apoio Didático* (PAD-Unicamp). Uma das primeiras tarefas desenvolvida pela equipe foi a preparação de uma lista de dissertações e teses que pudessem ser do interesse dos estudantes, dessa forma, foram selecionados trabalhos nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Teoria e História Literária, Divulgação Científica e Cultural, História e também da Faculdade de Ciências Médicas (FCM). Depois dessa curadoria, foi montada uma tabela em que foram inseridos: título, tipo (tese/dissertação), número de páginas, área, link para acesso, ano da defesa, autor/a, orientador/a.

Outra tarefa desenvolvida nessa etapa foi a preparação do cronograma da disciplina, em que são marcadas as datas das aulas e as atividades previstas para cada dia. Para a oferta de 2022/2 foram previstos 13 encontros. Concomitante a essas atividades, a equipe docente fez reuniões para preparar aulas expositivas para os alunos e discutir a abordagem pedagógica ao longo do curso, além da elaboração de formulários⁵ para acompanhamento das dificuldades dos alunos e principais aprendizados durante a disciplina.

Depois desses passos iniciais que antecedem o início das aulas, descreveremos como foi o andamento do curso ao longo do semestre. Na primeira aula, foram dadas as boas-vindas aos alunos, apresentadas a dinâmica da disciplina e a bibliografia de apoio. As alunas PAD fizeram um breve relato sobre como o curso foi importante para suas formações e

⁵ No próximo capítulo, exploraremos as questões desses formulários de avaliação.

apresentaram os trabalhos que desenvolveram no semestre anterior quando cursaram a disciplina. Depois disso, foi apresentada a lista de dissertações e teses, previamente selecionadas pela equipe docente, para que os graduandos escolhessem, em dupla, um trabalho que seria objeto de estudo ao longo do semestre. Para essa atividade, os alunos tiveram um tempo em sala de aula para lerem os resumos das teses e dissertações, observarem o sumário e a quantidade de páginas para finalmente decidirem por qual trabalho eles seriam responsáveis ao longo do curso. Assim que os alunos tomaram essa decisão, a equipe docente se dividiu para orientar os trabalhos, dessa forma, cada membro da equipe ficou responsável por orientar cerca de 4 duplas.

A segunda aula do curso foi mais expositiva, tendo uma apresentação de gêneros acadêmicos e gêneros de divulgação científica, mostrando as características desses gêneros como a estrutura, o local de circulação, a linguagem e também exemplos de resenhas já produzidas por alunos de outras turmas do mesmo curso. Depois dessa apresentação, cada membro da equipe docente se reuniu com suas respectivas duplas para orientação de um roteiro para a resenha, ressaltando que este deveria conter as principais ideias do trabalho a ser resenhado. Cabe observar que os alunos, normalmente, baseavam o roteiro nos títulos e subtítulos dos capítulos do trabalho a ser resenhado, isso nos mostra uma estratégia de organização da leitura e da apresentação do texto por parte dos estudantes.

Na terceira aula, os alunos entregaram o roteiro para cada orientador e tiveram mais uma orientação a respeito da produção da versão inicial da resenha, bem como uma discussão geral sobre o conteúdo da tese ou dissertação. Nesse momento em que os alunos já tinham lido o trabalho a ser resenhado, foi autorizado o contato com o/a autor/a de cada dissertação ou tese e dadas as orientações para a produção da entrevista com o/a autor/a do trabalho, para isso, a equipe pedagógica ofereceu um modelo de “Carta para o autor”, reforçando a importância da cordialidade no contato com os pesquisadores, bem como a necessidade de se preparar para a entrevista, formulando perguntas pertinentes ao trabalho.

A quarta aula do curso também apresentou um caráter expositivo, uma vez que foram discutidas com os alunos as estratégias de progressão textual na perspectiva da Linguística Textual, comentando os trabalhos dos professores Ingedore Koch (2004, 2008), Antonio Marcuschi (2008, 2010) e Anna Bentes (2011), apontando os movimentos de progressão textual, progressão referencial, intertextualidade e discussão sobre o uso da norma padrão em textos acadêmicos. Nessa aula os alunos respondem a um primeiro formulário elaborado pela equipe docente para o acompanhamento da turma, além disso, os alunos já deveriam entregara primeira versão da resenha, logo, também foram explicitadas as marcações de cada

movimento textual que seriam usadas nas correções e orientações das versões de suas resenhas e resumos. As categorias determinadas pela equipe docente podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 1: Categorias destacadas nos textos dos estudantes durante o processo deorientação

Cor marcada	Aspecto analisado	Descrição
Azul claro	Progressão textual	Modo como as informações são apresentadas, retomadas e relacionadas no texto. Aqui são consideradas desde questões mais micro, relacionadas à estrutura do texto, como uso de elementos coesivos, a questões mais macro, como a administração da apresentação das informações no texto (apresentação de informações novas ou dadas; apresentação de informações incompletas ou de modo confuso; ficar repetindo, de modo circular, a mesma informação ou deixar de apresentar uma informação importante; e continuação de ideias já expostas anteriormente com novas informações sobre elas).
Amarelo	Progressão referencial	Modo como as expressões referenciais (ou seja, aquilo sobre o que se fala no momento - um fato, uma metodologia, um objetivo etc.) avançam, sendo retomadas, explicadas, aprofundadas, ou não, dentro do texto. Quando se fala em progressão referencial, a ideia de um referente é importante para não confundir com a progressão textual, já que nesse caso se trata de elementos referenciais (grosso modo, palavras mesmo) que são importantes e que estão no centro da ideia em determinada parte.
Verde	Norma culta	Esta categoria dá conta de explicar a necessidade de adequação da língua à situação em que ela é utilizada. No nosso caso, estamos produzindo um texto acadêmico, o que exige a utilização de palavras e estruturas linguísticas adequadas, ou seja, que não sejam imprecisas ou dotadas de informalidade, considerando, ainda, a adequação às normas da linguagem culta escrita.
Rosa	Intertextualidade	Esta categoria explica a manifestação das relações que os textos estabelecem entre si. A marcação de tal relação se dá, comumente, por processos intertextuais, como a citação e a paráfrase. Na primeira, se reproduz as palavras do outro indicando sua autoria. Na segunda, as palavras do outro são adaptadas por aquele que parafraseia (pode-se acrescentar, apagar ou substituir palavras por sinônimos), mantendo-se ainda a menção ao autor do texto-fonte.

Fonte: elaboração própria

Cabe dizer que este modelo de correção busca promover autonomia dos estudantes, uma vez que não apresenta sugestões ou um modelo de reescrita pronto, na verdade, aponta uma categoria ampla e faz com que o aluno reflita e relacione tal aspecto da língua a sua produção textual. Quando essa percepção não acontecia a equipe docente conduzia, de maneira mais explícita, a reflexão do estudante.

A quinta aula do curso foi de orientação e produção dos resumos de cada dissertação ou tese. É importante dizer que o resumo produzido por cada dupla deveria conter no máximo 200 palavras, sendo diferente do resumo do texto fonte. Além disso, nessa aula os alunos

receberam *feedbacks* a respeito da primeira versão da resenha, tendo tempo para discutir sobre o texto e sanar eventuais dúvidas.

Dando sequência a proposta da disciplina de fazer com que os alunos dominassem gêneros escritos como a resenha e o resumo, mas também gêneros orais, a sexta e a sétima aulas foram expositivas, contendo instruções para os alunos produzirem um roteiro de vídeo ou podcast sobre a obra resenhada. Nesse momento do curso, a equipe docente conversou com cada dupla, dando orientações e sugestões sobre como as informações do texto acadêmico podem aparecer de forma mais dinâmica e menos densa em um produto de divulgação científica, como podcast ou vídeo. Também nesses mesmos dias foram entregues as segundas versões da resenha e do resumo, respectivamente.

Depois que os estudantes receberam orientações sobre a elaboração dos produtos de divulgação científica, a oitava aula ficou disponível para que os alunos trabalhassem na elaboração/edição dos vídeos ou podcasts e, posteriormente, apresentassem-nos na nona aula para a turma. Nesse momento, a equipe pedagógica e os demais estudantes comentaram aspectos que poderiam ser melhorados dando sugestões sobre cada trabalho. É importante dizer que essa interlocução com os colegas está fundamentada na perspectiva teórica sociointeracionista que citamos anteriormente.

A décima aula seguiu com uma construção crítica dos estudantes sobre os trabalhos dos colegas. Nesse dia, cada membro da equipe pedagógica se reuniu com as suas duplas, trocando entre eles a última versão da resenha, apontando aspectos que eles tiveram dificuldades de compreender no texto, fazendo sugestões de melhorias e pontuando os aspectos positivos do texto. Depois desse trabalho em grupo, os alunos tiveram um tempo para modificação do texto (3ª versão da resenha) e também responderam aos formulários 2 e 3 elaborados pela equipe pedagógica, que visavam acompanhar as percepções dos alunos sobre suas dificuldades e aprendizados em relação à leitura e à produção de textos.

A décima primeira aula da turma de 2022/2 coincidiu com a semana acadêmica do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP, por isso, os alunos foram dispensados da aula presencial para participarem das atividades oferecidas no evento. Nesse dia letivo foi solicitada a entrega da entrevista com o autor, como também a terceira versão da resenha.

As duas últimas aulas do curso foram marcadas pela exposição oral de cada dupla sobre suas resenhas, além da apresentação do seu produto de divulgação científica. Esses dias letivos foram chamados de “I Encontro da Disciplina Laboratório de Produção Textual

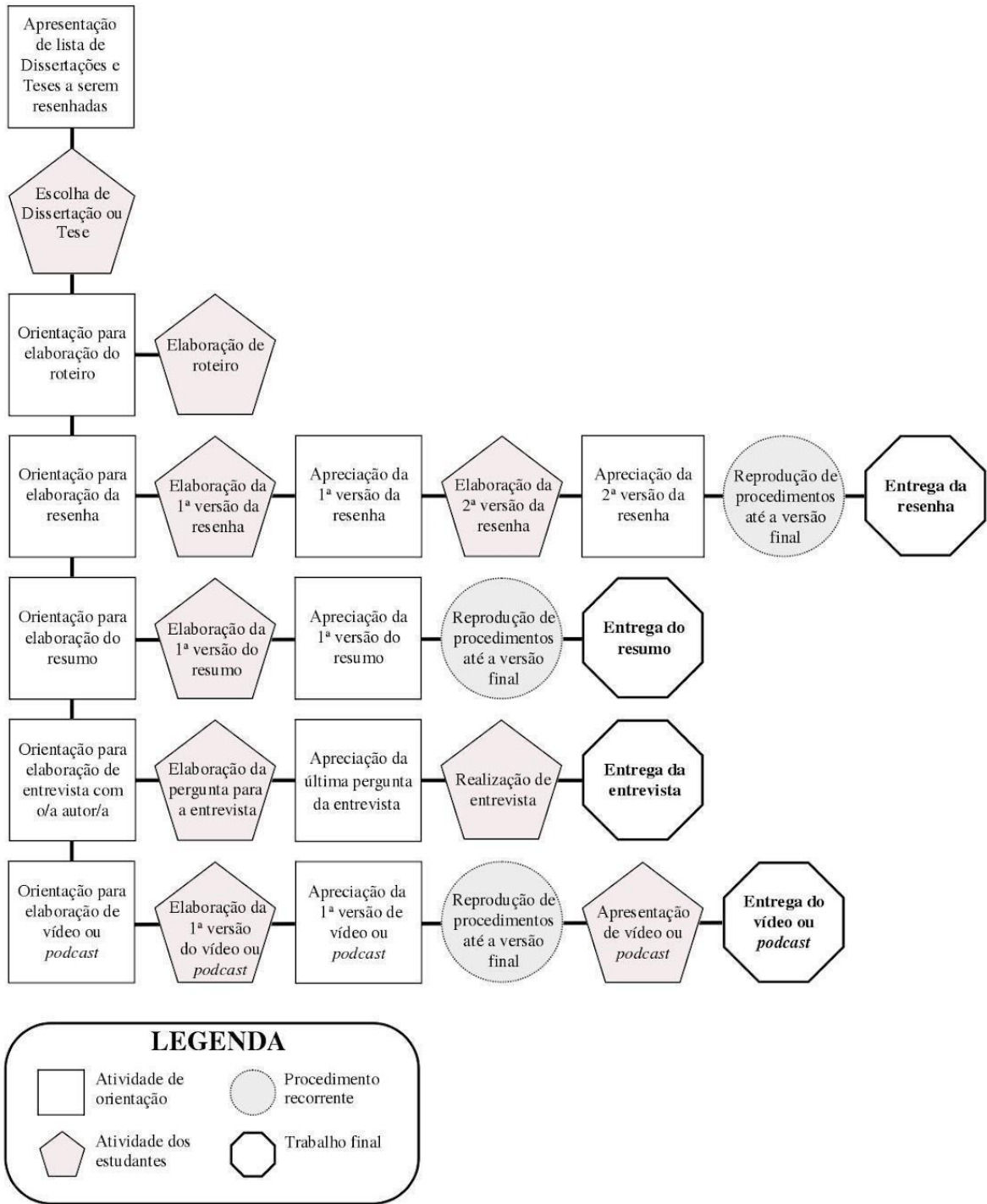
– LaBTxT”⁶ e contaram com a participação de professores da própria universidade e de outras instituições de ensino, bem como familiares, amigos e demais convidados de fora do ambiente acadêmico. Os produtos desenvolvidos na disciplina que possuem autorização dos estudantes são divulgados no site da disciplina *ComunicaIel*.⁷

A seguir apresentamos um organograma que representa uma síntese do percurso metodológico da disciplina.

⁶ A matéria elaborada por Bruna Mozer sobre o evento pode ser vista no seguinte link: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/11/17/estudantes-de-letras-apresentam-resenhas-podcasts-e-vide-os-em-encontro-no-iel>.

⁷ Disponível em: <<http://comunicaiel.esv.es/>> acesso em 10 de maio de 2023.

Figura 1: Descrição das etapas de trabalho da disciplina “Laboratório de Produção Textual II”



Fonte: Bentes et al (no prelo)

Como podemos observar, a disciplina de “Laboratório de Produção Textual II” apresenta uma grande carga horária de aulas práticas, reforçando seu caráter laboratorial. Além disso, as atividades desenvolvidas reforçam o importante tripé da universidade pública que é a pesquisa, o ensino e a extensão, uma vez que os estudantes debruçam-se sobre

textos acadêmicos para compreenderem não só os aspectos da obra a ser resenhada, mas também para praticarem a escrita de gêneros acadêmicos relevantes na esfera científica, além de finalizarem a disciplina com a exposição dos trabalhos para um público que está além dos muros da universidade, concretizando a proposta de um ensino real de gêneros textuais.

Ao relatar o percurso da disciplina, notamos que os pressupostos teóricos a respeito do ensino de gêneros textuais e as concepções de língua e texto estão imbricados nas tarefas desenvolvidas. Afinal, todas as atividades propuseram um exercício dialógico e reflexivo, não só a respeito de aspectos linguísticos durante a produção textual (processo de elaboração do roteiro, escrita e reescrita), mas aspectos sociais: a perspectiva sociointeracionista da disciplina (o constante diálogo da equipe docente com os estudantes e entre os próprios estudantes).

A partir dessa exposição sobre a metodologia da disciplina, na próxima seção serão feitos alguns apontamentos sobre o andamento do curso, por exemplo, as principais dificuldades que foram apontadas pelos alunos, as principais aprendizagens, além de uma reflexão sobre outras possíveis maneiras de conduzir o curso.

3- Problematização da disciplina Laboratório de Produção textual II

Uma das maneiras de acompanhar o aprendizado dos alunos durante a disciplina de “LabText II” é a elaboração de formulários que devem ser respondidos ao longo do curso. Nesta seção, apresentaremos esse instrumento de avaliação e abordaremos as principais dificuldades relatadas pelos alunos, bem como seus aprendizados durante o curso. Como vimos na seção anterior, o cronograma da disciplina já previa aulas para que os alunos pudessem responder os formulários, sendo assim, na quarta aula foi respondido o formulário 1, na décima aula, os formulários 2 e 3, na décima primeira aula, os formulários 4 e 5, e, por fim, na décima terceira aula, o formulário 6.

O uso dos formulários na disciplina constitui um rico material para o acompanhamento didático dos estudantes, além de promoverem uma constante reflexividade dos alunos sobre as atividades desenvolvidas. Isso porque ao ser questionado sobre sua própria prática, o estudante é conduzido não só ao processo de pensar sobre seu percurso de aprendizagem, mas também de dizer ao outro como isso está sendo feito, construindo, dessa maneira, um processo cognitivo. Nas palavras de Morato,

Em uma perspectiva sociogênica, a cognição é compreendida como um conjunto de processos por meio dos quais somos capazes de organizar o mundo em termos simbólicos e nele atuar de forma semioticamente variada, adquirindo, armazenando, construindo e modificando conhecimentos em meio a práticas sociais situadas e compartilhadas no decurso de nossas mais variadas *inter-ações* (Morato, 2017, p. 400, grifos da autora).

Por isso, acreditamos que a avaliação constante por meio dos formulários é uma boa maneira de acompanharmos o andamento do curso, bem como o desenvolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem e apropriação dos gêneros textuais propostos. Além disso, vemos que os formulários possuem um caráter de avaliação formativa, isto é,

A avaliação formativa é uma estratégia pedagógica de luta contra fracassos educacionais e diferenças de aprendizagem. Para isso, é importante o docente, no desenvolvimento de uma Sequência Didática, detectar o caminho já percorrido pelo aluno em relação à aprendizagem do gênero e o que ainda ele falta percorrer, para fazer intervenções didáticas acertadas (Gonçalves, Nascimento, 2010, p. 244).

Sendo assim, os questionários representam mais uma maneira de avaliar os estudantes, pois sinalizam para o docente as dificuldades e os aprendizados dos alunos em relação ao desenvolvimento das atividades. A seguir, constataremos que as perguntas de cada formulário são pautadas nessa abordagem reflexiva e formativa, buscando conduzir os alunos a uma reflexão sobre suas dificuldades, aprendizagens e possíveis aplicações/adaptações das atividades em suas futuras práticas docentes, desenvolvendo, assim, autonomia no processo de ensino e aprendizagem na condição de aluno e também de professor.

Os formulários 1 e 2 possuem as mesmas perguntas, apesar disso, foram respondidos em momentos diferentes. Isso porque o objetivo da equipe pedagógica, ao aplicar o mesmo questionário, foi verificar se houve alguma mudança na percepção dos estudantes durante o espaço de tempo de seis aulas (seis semanas), afinal, eles já teriam tido oportunidade de ler completamente a tese ou dissertação e, possivelmente, apresentariam uma maior reflexividade sobre as questões apresentadas. As perguntas presentes nos dois formulários eram:

1. Assinale o tipo de trabalho escolhido para a produção de sua resenha:
 - Dissertação
 - Tese
2. A dissertação/tese escolhida pertence à:
 - Linguística
 - Linguística Aplicada
 - Teoria e História Literária
 - Divulgação Científica e Cultural
 - Outras
3. Quantas páginas possui a dissertação/tese escolhida?
4. Sobre a prática de LEITURA do texto resenhado por você, indique sua DIFICULDADE quanto a cada um dos pontos a seguir (sendo 0 nenhuma dificuldade e 5 muita dificuldade):
 - Compreender a estrutura/organização do trabalho
 - Reconhecer e selecionar as informações mais relevantes do trabalho como um todo
 - Reconhecer e selecionar as informações mais relevantes de cada uma das seções
 - Compreender o vocabulário utilizado ao longo do trabalho
 - Compreender os conceitos utilizados ao longo do trabalho
 - Compreender a parte teórica
 - Compreender a metodologia
 - Compreender as análises
 - Compreender as conclusões
 - Administrar o tempo de leitura da dissertação/tese
5. Deixe um comentário refletindo sobre a(s) principal(principais) dificuldade(s) encontrada(s) por você quanto à LEITURA do texto resenhado.
6. Quanto à prática de LEITURA do texto resenhado por você, assinale os itens que você considera de APRENDIZADO mais importante:
 - Compreender a estrutura/organização do trabalho
 - Reconhecer e selecionar as informações mais relevantes do trabalho como um todo
 - Reconhecer e selecionar as informações mais relevantes de cada uma das seções
 - Compreender o vocabulário técnico utilizado ao longo do trabalho
 - Compreender os conceitos utilizados ao longo do trabalho
 - Compreender o sentido global de cada uma das partes do trabalho
 - resenhado
 - Compreender o sentido global do trabalho resenhado
 - Administrar o tempo de leitura da dissertação/tese
7. Deixe um comentário refletindo sobre o(s) seu(s) principal(principais) aprendizado(s) quanto à LEITURA do texto resenhado.
8. Sobre a prática de ESCRITA do texto resenhado por você, indique sua DIFICULDADE quanto a cada um dos pontos a seguir (sendo 0 nenhuma dificuldade e 5 muita dificuldade):
 - Reduzir um texto de longa dimensão (dissertação/tese) a um texto de curta dimensão (sua resenha)
 - Resumir as principais informações de cada seção
 - Articular as citações ao longo de sua resenha
 - Elaborar paráfrases das informações constantes no trabalho escolhido
 - Usar o vocabulário técnico adequado à produção de seu texto enquanto um trabalho acadêmico
 - Apresentar resumidamente os conceitos abordados no trabalho
 - Construir de modo coerente e coeso um texto representativo das diferentes partes do trabalho resenhado
 - Formatar seu texto aos moldes de um trabalho acadêmico
 - Administrar o tempo para escrita da resenha

9. Deixe um comentário refletindo sobre o(s) seu(s) principal(principais) aprendizado(s) quanto à ESCRITA de sua resenha.

Esse primeiro formulário obteve 34 respostas, sendo todas anônimas⁸. Ao analisarmos os resultados, percebemos que houve uma preferência por dissertações em relação às teses. Já em relação às áreas, houve uma distribuição semelhante entre Linguística, Linguística Aplicada e Teoria e História Literária.

Em relação à leitura, os alunos demonstraram pouca dificuldade nos itens: compreensão da organização do texto, compreensão do vocabulário utilizado ao longo do trabalho, compreensão dos conceitos utilizados ao longo do trabalho, compreensão da parte teórica, da metodologia, das análises dos dados e das conclusões. Por outro lado, tiveram um nível médio de dificuldade em: reconhecer e selecionar as informações mais relevantes do trabalho como um todo e reconhecer e selecionar as informações mais relevantes de cada uma das seções. Ademais, apresentaram maior dificuldade na gestão do tempo para a leitura do trabalho. Dessa forma, o que os estudantes pontuaram como maior aprendizado na leitura foi: reconhecer e selecionar as informações mais relevantes de cada uma das seções, compreender o sentido global do trabalho resenhado, compreender os conceitos utilizados ao longo do trabalho e administrar o tempo de leitura.

Em relação à escrita, as dificuldades estão muito próximas nas respostas de todos os itens, mas os maiores aprendizados foram: construir de modo coerente e coeso um texto representativo das diferentes partes do trabalho resenhado e reduzir um texto de longa dimensão (dissertação/tese) a um texto de curta dimensão (resenha).

Nas respostas do formulário 2, percebemos algumas alterações, ao todo temos 31 respostas, também anônimas. Isso já indica uma alteração no número de alunos da disciplina, desistências, por exemplo. A proporção das teses e dissertações é mantida, existindo pouca mudança nas áreas, ainda predominam as escolhas de trabalhos da Linguística, seguido da Linguística Aplicada e Teoria Literária, mas já aparecem escolhas como Divulgação científica e outras áreas.

Os aprendizados que predominam no formulário dois em relação à leitura da tese ou dissertação continuam os mesmos: reconhecer e selecionar as informações mais relevantes do trabalho como um todo, compreender o sentido global do trabalho resenhado e administrar o

⁸ É importante ressaltar que a disciplina “LabTxt II” possui um duplo caráter, primeiro, formativo para os alunos da graduação e segundo de pesquisa. Apesar de termos destacado que os formulários compõem uma avaliação formativa, o leitor pode questionar como o professor acompanhará individualmente o desenvolvimento do aluno se o formulário é anônimo. Porém, em razão desse segundo objetivo, o de pesquisa da disciplina, os formulários foram anonimizados. Dessa forma, as pressuposições feitas pela equipe docente a partir das respostas eram tratadas de maneira mais genérica, considerando um panorama geral das respostas.

tempo de leitura da dissertação/tese. Mas percebemos que a compreensão dos conceitos utilizados ao longo do trabalho já não ganha tanto destaque, nos mostrando que os estudantes já foram se apropriando das noções teóricas apresentadas nos textos.

Em relação à escrita da resenha, destacam-se: elaborar paráfrases das informações contidas no trabalho escolhido, apresentar resumidamente os conceitos abordados no trabalho, construir de modo coerente e coeso um texto representativo das diferentes partes do trabalho elaborado. Portanto, percebemos que houve uma mudança, já que, ao lerem e relerem a tese ou dissertação, os alunos passam a ter menos dificuldade na redução do trabalho e percebem que o maior aprendizado está na apropriação acadêmica da escrita, ao construir paráfrases dos textos teóricos, bem como desenvolver novas formas de apresentar o conteúdo.

O formulário 3, respondido na décima aula, diz respeito à atividade de produção do resumo e continha as seguintes perguntas:

1. Quais foram suas maiores dificuldades na confecção do resumo?
2. Como você acha que o trabalho de escrita e reescrita da resenha auxiliou a sua compreensão dos processos de leitura e produção de textos acadêmicos em geral? (Escrever pelo menos um parágrafo de dez linhas)
3. Cite três principais diferenças que você consegue perceber entre a primeira versão de sua resenha e a última versão.

Percebemos que as questões desse formulário já são totalmente discursivas, diferente dos outros dois formulários que mesclavam questões discursivas com questões fechadas. Nesse caso, tivemos 30 respostas que apontam uma grande reflexividade dos alunos sobre o processo de escrita, dando destaque para a dificuldade de sintetizar e selecionar as informações. Sobre a prática de escrita e reescrita, eles perceberam a importância de se escrever várias versões do texto, principalmente a partir do *feedback* dos professores orientadores.

De acordo com Geraldi (1997) “Os problemas que emergem dos textos dos alunos, podem orientar as reflexões possíveis, comparando os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta” (Geraldi, 1997, p. 193, *apud*. Cosme, 2012). Como o *feedback* dado era pautado em quatro categorias: progressão textual, progressão referencial, desvios de norma culta e aspectos de intertextualidade, acreditamos que eles norteavam o processo de orientação e correção dos textos. Para ilustrar, trouxemos três comentários dos estudantes:

Comentário 1:

“Não tinha tido muito contato com o gênero acadêmico antes. Foi a primeira vez que li comatenção e em detalhes uma dissertação, bem como produzi uma resenha e resumo sobre. Foi uma experiência nova e muito importante para a minha graduação. Sobre a leitura, especificamente, foi interessante conhecer a variedade de temas possíveis de se trabalhar em uma dissertação ou tese. A produção da resenha, por sua vez, foi a parte mais desafiadora por ser longa, mas em geral, achei o processo tranquilo e muito bem guiado pelos orientadores. O mesmo se aplica ao resumo, gênero que não conhecia o processo de escrita e não fazia ideia de como seguir, mas acabou sendo muito tranquilo e importante pela relevância do gênero no meio acadêmico.”

Comentário 2:

“O trabalho de produção da resenha me ensinou que o processo de leitura exige organização, planejamento, atenção e revisão constantes. A escrita também exige bastante reflexão, para sintetizar e adaptar o texto sem perder o caráter científico da dissertação. Por conta desse cuidado, foi necessário voltar ao texto diversas vezes para reescrever conceitos e verificar se a paráfrase de alguns conceitos estava adequada. Também aprendi bastante sobre coesão textual. Percebi que é importante se colocar no lugar do leitor, porque às vezes pensamos que a forma como escrevemos está clara, mas muitas vezes está incoerente.”

Comentário 3:

“A primeira escrita da resenha foi um pouco caótica, pois encontrar dentro da dissertação as ideias do autor e a partir disso ter a percepção das coisas mais importantes a serem resenhadas não é uma tarefa fácil. Depois de escrito ver das observações da professora e dos pedes, a dificuldade foi de adequar a escrita para o meio acadêmico, e fazer as correções necessárias, como escrever de maneira mais objetiva.”

Tais comentários sobre a percepção dos estudantes sobre o próprio aprendizado nos apontam para: i) a importância do trabalho com gêneros acadêmicos logo no início da graduação, tendo em vista que os alunos terão contato com esses tipos de textos ao longo do curso; ii) a importância da prática de leitura orientada, promovendo, de fato, uma reflexão crítica do leitor sobre o conteúdo que tem lido; iii) a importância da reescrita; iv) o destaque para o processo de orientação dos trabalhos, afinal, perceber problemas na escrita demanda tempo e maturidade, ao trabalhar com orientadores durante o processo, seja o próprio colega de dupla do trabalho, ou a equipe pedagógica, percebemos como essa interação enriquece o processo de aprendizagem do aluno.

O formulário 4 era referente à produção do vídeo/podcast de divulgação/popularização da ciência e contava com as seguintes questões:

1. Quais foram as principais dificuldades ao longo do processo de passagem do texto da modalidade escrita (resenha) para a modalidade oral (podcast) ou audiovisual (vídeo)? (selecione duas opções):
 - Usos de recursos e plataformas tecnológicas
 - Roteirização do vídeo/podcast
 - Retextualização de um texto escrito em linguagem acadêmica para um texto multimodal em linguagem de divulgação/popularização da ciência
 - Definição de um público-alvo
2. Ao longo do processo de roteirização do vídeo/podcast, quais foram as duas maiores dificuldades encontradas?:
 - Decidir como iniciar o vídeo/podcast
 - Definir um estilo de apresentação do vídeo/podcast
 - Realizar a substituição de termos técnicos por termos mais acessíveis ao público em geral
 - Elaborar novos enunciados explicativos anteriormente não presentes nas resenhas
 - Realizar mudança no estilo da linguagem empregada para produção do vídeo/podcast
 - Decidir como finalizar o vídeo/podcast
3. Faça um breve comentário sobre os itens de maior dificuldade selecionados por você.
4. Qual foi o público-alvo para o qual o vídeo/podcast foi inicialmente produzido?
5. Escreva um comentário avaliando como o público-alvo definido teve influência sobre a produção do vídeo/podcast elaborado.
6. Você avalia que seu vídeo/podcast, ao final, pode realmente ser visto/ouvido pelo público-alvo inicialmente planejado? Responda sim ou não e dê uma breve explicação sobre isso.

Esse formulário obteve 25 respostas anônimas que nos contam sobre as dificuldades dos alunos ao lidar com um produto de divulgação científica. As respostas desse formulário são importantes porque evidenciam o processo reflexivo dos alunos em relação às mudanças dos gêneros textuais de acordo com os locais em que circulam, bem como a adequação da linguagem nos diferentes contextos de uso. Isso pode ser notado nos comentários abaixo:

Comentário 4

“A linguagem da resenha era bem técnica, então precisamos usar termos mais simples e explicá-los no vídeo.”

Comentário 5:

“Minha maior dificuldade foi tentar se manter num estilo só de apresentação, sem diversificar excessivamente os recursos semióticos, e também transformar o texto escrito e acadêmico num texto visual (principalmente pelo descostume em fazer vídeos, ainda mais de divulgação científica) e mais acessível ao público.”

Comentário 6:

“As maiores dificuldades estão relacionadas à adaptação da linguagem da resenha para um público-alvo fora do meio acadêmico específico.”

Comentário 7:

“Maior dificuldade: sair do acadêmico e tornar o roteiro de fato atraente para um público que não conhece dissertações ou teses. Pra conseguir o resultado final, foi preciso refazer diversas vezes o roteiro.”

Um dos obstáculos encontrados foi a roteirização do conteúdo para vídeos ou podcasts. A transição do formato escrito para o meio audiovisual exigiu habilidades de comunicação e criatividade. Foi necessário estruturar o conteúdo de forma atraente, considerando elementos visuais e sonoros que engajassem o público. A elaboração de um roteiro envolvente e a adaptação da linguagem foram aspectos cruciais nesse processo. Outra dificuldade surgiu na retextualização do texto acadêmico para uma linguagem de divulgação científica. A linguagem acadêmica é caracterizada por terminologias específicas e complexas, o que poderia alienar o público não especializado. Foi preciso simplificar o vocabulário, evitar jargões e explicar conceitos de forma clara e acessível, sem comprometer a precisão das informações. Encontrar o equilíbrio entre o rigor científico e a compreensão do público foi um desafio que exigiu habilidades de comunicação efetiva.

Além disso, a utilização de recursos e plataformas tecnológicas representou outra barreira. A criação de conteúdo multimodal exigiu conhecimentos técnicos em edição de vídeo, gravação de áudio e design gráfico. Dominar essas ferramentas foi essencial para produzir materiais visualmente atraentes e de qualidade. Além disso, a familiaridade com as plataformas de distribuição e compartilhamento foi fundamental para alcançar o público-alvo de maneira eficiente.

Um ponto crucial foi a definição de um público-alvo adequado. Adaptar o texto acadêmico para diferentes audiências exigiu compreender suas características, interesses e nível de conhecimento. Essa organização permitiu ajustar o tom, o estilo e o nível de complexidade do conteúdo, tornando-o mais relevante e compreensível.

Diante disso, podemos perceber que a tarefa de desenvolver um vídeo ou podcast de divulgação científica não foi simples, nem mesmo para os jovens recém-chegados à universidade. Isso pode se dar, inicialmente, pelo pouco letramento deles no contexto acadêmico, apesar de, aparentemente, demonstrarem maior facilidade com o uso de recursos tecnológicos, como editores de áudio e vídeo.

Passando para o formulário 5, temos questões reflexivas sobre as possibilidades de aplicação do conteúdo trabalhado na disciplina ao ensino de línguas. Isso se dá porque como já foi dito, os alunos que cursaram essa disciplina estão matriculados na licenciatura, logo serão futuros professores. Dessa forma, é importante fazer com que eles percebam as atividades da disciplina como possibilidades para sua futura prática docente. O fomento dessa reflexão foi feito por meio de duas perguntas:

1. Que reflexões você faz sobre ensinar o gênero resenha para alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio?
2. Que reflexões você faz sobre ensinar a produção de vídeos e/ou podcasts para alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio?

Nesse formulário, registramos 24 respostas que destacam a importância do ensino do gênero textual resenha para alunos do ensino fundamental e médio. Os alunos reconhecem que a capacidade de selecionar os aspectos mais importantes e reescrevê-los de forma sucinta e clara é útil para todas as pessoas. Além disso, enfatizam que o processo de resenhar vai além da simples paráfrase, envolvendo a compreensão dos argumentos e a identificação dos elementos principais do texto. Eles afirmam que a prática de escrita e reescrita é fundamental, enfatizando que um texto nunca está finalizado na primeira versão. Também ressaltam a importância de familiarizar os alunos com a leitura de textos científicos, preparando-os para o ambiente acadêmico no ensino médio e superior.

De maneira geral, os estudantes reconhecem que o gênero resenha promove o desenvolvimento de habilidades críticas, como a avaliação de ideias principais, a seleção de informações relevantes e a estruturação coerente do texto. Apesar das diferentes opiniões sobre a viabilidade e a profundidade do ensino da resenha no ensino fundamental e médio, a maioria reconhece a importância de introduzir os alunos a esse tipo de texto antes da entrada no ensino superior, preparando-os para futuras demandas acadêmicas. Além disso, os alunos ressaltam que o ensino da resenha promove habilidades de leitura, escrita, compreensão e reflexão crítica, que são valiosas independentemente da escolha futura de carreira.

Por fim, o sexto formulário dizia respeito à participação na disciplina e também às atividades nela desenvolvidas, ele continha 10 questões ao todo, sendo 9 fechadas, marcadas por uma escala linear de 0 a 10, e uma questão aberta.

1. Qual nota você atribui à sua resenha
2. Qual nota você atribui ao seu resumo
3. Qual nota você atribui ao seu vídeo/podcast
4. Qual nota você atribui à sua participação nas outras atividades do curso (participação nas aulas, realização das leituras indicadas na bibliografia, participação nas orientações, produção da entrevista, avaliação dos textos dos/as colegas, criação do Lattes)
5. Qual nota você atribui à sua interação com seu/sua parceiro/a de trabalho
6. Qual nota você atribui às aulas
7. Qual nota você atribui às atividades de orientação
8. Qual nota você atribui às ações dos estagiários de docência da disciplina ao longo do curso
9. Qual nota você atribui às atividades gerais da disciplina
10. Faça os comentários que você julgar pertinentes sobre os itens acima

Esse último formulário contou com 25 respostas dos estudantes, cuja maioria deu uma nota alta para o próprio desempenho na disciplina, para a atividade de orientação, para

as ações dos estagiários de docência da disciplina ao longo do curso e para as atividades gerais do curso. Em relação à questão aberta, tivemos apenas 10 respostas que tinham um tom de elogio para o andamento do curso, mas também apontavam aspectos que poderiam ser melhorados, como ter mais tempo para a discussão teórica dos textos que fundamentam as práticas da disciplina. Isso pode ser visto nos dois comentários abaixo.

Comentário 8:

“As atividades de orientação foram poucas e sucintas. Senti falta de discussões teóricas (sóaconteceu em uma aula). Apesar disso, a dedicação dos PADS e dos orientadores fizeram da disciplina um sucesso. Não atribuo nota máxima a todas as nossas atividades, mas eu e X⁹ nos esforçamos ao máximo para melhorar a cada versão. Sempre dá para melhorar um poucomais, claro, porém fizemos nosso melhor. Nossa organização e empenho, junto ao excelente trabalho dos docentes, permitiram que entregássemos bons produtos. A disciplina foi um desafio: muitos créditos, muitas atividades e muitas habilidades requeridas. Creio que nos saímos bem.”

Comentário 9:

“Senti que muito tempo foi investido em assistir os vídeos dos colegas presencialmente, sendoque esse tempo poderia ter sido usado para apresentar aos alunos teorias sobre o texto. Muitostextos foram compartilhados via classroom no início da disciplina, mas não foram adequadamente discutidos. Sugiro para os próximos anos pedir que os alunos coloquem seus vídeos em uma pasta no drive para que os alunos vejam em casa e depois apenas façam comentários na aula ou mesmo os escrevam no arquivo do drive. Assim, acredito que o tempo de aula presencial seria melhor aproveitado.”

Esses comentários são extremamente importantes para pensarmos em futuras ofertasda disciplina “LabTxt II” ou até mesmo cursos práticos sobre produção de textos acadêmicos, uma vez que eles demonstram a necessidade de os alunos em terem uma base mais sólida nos aspectos teóricos do campo dos estudos linguísticos. Acreditamos que essa necessidade é justificada por serem alunos ingressantes no curso de Letras, ou seja, tiveram pouco contato com disciplinas de cunho mais teórico sobre os estudos de gêneros textuais, principalmente, acadêmicos.

Desse modo, podemos citar como um possível problema, a estrutura da grade do curso, afinal, como foi dito anteriormente, a disciplina “Laboratório de Produção Textual II”, obrigatória para os alunos do curso de Letras, seria uma continuação de “Laboratório de Produção Textual I”, que tem um caráter mais teórico, mas que, infelizmente, compõe o repertório de disciplinas eletivas, pois a fundamentação teórica necessária para a compreensãode estudos do texto ficaria diluída nas demais disciplinas do primeiro ano do

⁹ Nome omitido para evitar identificação do/a estudante.

curso. Ou seja, os alunos possuem em sua carga horária obrigatória uma disciplina que é considerada nível II, mas que não possui pré-requisitos, isto é, não há cobrança de nenhuma outra disciplina para estar apto a cursá-la. Possivelmente, esse problema seria parcialmente resolvido se, no início das aulas, a equipe pedagógica preparasse aulas mais teóricas sobre os gêneros acadêmicos, contudo, isso poderia comprometer as demais atividades que já contam com um período de tempo bem limitado. Outra possível solução seria criar um pré-requisito para matrículas na disciplina.

Como pôde ser visto, os formulários buscavam informações diretas sobre o tipo de trabalho que foi resenhado (dissertação ou tese, nº de páginas), mas solicitou, principalmente, uma postura mais reflexiva dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem durante a disciplina, pontuando os gêneros textuais desenvolvidos, as principais dificuldades e aprendizados, além de conduzir uma reflexão sobre a própria prática docente dos futuros professores.

Acreditamos que esse tipo de instrumento avaliativo é importante na percepção do aluno sobre seu desempenho, também ressaltamos que o acompanhamento constante da produção dos gêneros é crucial para a formação do aluno. Conforme propõem Gonçalves e Nascimento (2010, p. 249), “avaliar a produção escrita, significa ler cooperativamente, fazer análise interpretativa, com o intuito de propiciar aos estudantes condições para se tornarem produtores de textos eficientes”, dessa forma, o retorno dado pela equipe docente foi marcado como positivo pelos estudantes.

Os alunos relataram diversas dificuldades encontradas ao escrever resenhas acadêmicas, incluindo a necessidade de reduzir um texto extenso a poucas páginas, a falta de tempo para organizar e revisar o texto, a dificuldade em parafrasear conceitos concretos e termos específicos, e a distinção entre resenha e resumo. Além disso, eles mencionaram desafios na seleção das informações relevantes, na articulação de citações de forma não excessivamente acadêmica, na síntese das ideias do autor, e na escrita acadêmica clara e concisa. Outras dificuldades incluíram a reorganização do trabalho para construir uma boa resenha, a definição de conceitos teóricos, a utilização de uma linguagem acadêmica evitando um vocabulário informal, e a conexão e amarração das informações do texto. Também mencionaram dificuldades em apresentar conceitos de forma sucinta, tornar os parágrafos coesos e evitar repetições, reportar as informações principais da dissertação ou tese, filtrar as informações essenciais e resenhar de forma precisa, resumir as análises das obras estudadas, realizar citações e gerenciar o tempo.

Já em relação aos aprendizados, os alunos deram destaque para: escrever de forma

clara e concisa, sintetizar informações relevantes, desenvolver paráfrases claras, usar uma linguagem acadêmica e técnica, administrar o tempo de escrita, organizar o texto de forma coerente, articular ideias centrais, adaptar-se ao estilo de escrita acadêmica, reduzir textos extensos, construir um texto coerente com conceitos menos familiares, estruturar a resenha adequadamente, evitar plágio, lidar com a dependência de outros textos, aprimorar a precisão na escrita, desenvolver habilidades de síntese, compreender textos complexos, refletir sobre a responsabilidade de representar o trabalho de outra pessoa, aprender sobre a organização e estruturação de trabalhos acadêmicos, gerenciar tempo e produzir textos em linguagem acadêmica.

A transformação de textos acadêmicos em conteúdo de divulgação científica também apresentou desafios significativos para os alunos. A roteirização do conteúdo, a retextualização da linguagem, o uso de recursos tecnológicos e a definição do público-alvo foram aspectos complexos que exigiram habilidades de comunicação, criatividade e conhecimentos técnicos.

Diante disso, podemos dizer que apesar das dificuldades, os alunos relataram grandes aprendizados durante o curso. Ao refletirmos sobre as respostas aos formulários e o acompanhamento da disciplina, é importante pontuarmos alguns aspectos que nos chamaram atenção: i) estrutura da disciplina; ii) papel da equipe docente; e iii) sugestões de melhorias/alterações do curso.

Como integrante da equipe docente, acredito que a disciplina apresenta uma estrutura coerente dentro do que é esperado: uma disciplina de laboratório de produção textual, logo, com uma grande demanda de produções de texto. Nesse sentido, pode-se dizer que o curso é bem sucedido porque os alunos conseguem desenvolver as atividades, mas isso também se dá por conta das orientações. O que já nos conduz ao segundo ponto, o papel da equipe docente é primordial, pois diante de tantas produções textuais e pouca base teórica dos alunos, cabe à equipe docente, durante o processo de orientação, sanar as dúvidas e direcionar os alunos para um caminho que seja profícuo para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades, reforçando que

todo aprendizado é mediado, o que torna fundamental e determinante o papel ativo do professor (sujeito, por conta de sua formação, mais capacitado no espaço escolar) para que o aluno possa atravessar sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, passar do processo o qual o aluno consegue fazer sozinho e para o que está perto de conseguir fazer autonomamente (Santos, 2021, p. 15).

Por fim, em relação ao terceiro aspecto que diz respeito às melhorias do curso, pode-se dizer que possuir uma carga horária maior ajudaria a sanar os problemas relatados pelos

alunos em relação ao tempo para leitura dos trabalhos a serem resenhados, bem como a possibilidade de incluir aulas mais teóricas sobre os gêneros a serem trabalhados. Outra possível melhoria seria criar um pré-requisito para a inscrição dos alunos no curso, mas isso ao mesmo tempo poderia atrasar a vida acadêmica dos alunos, por um problema que também poderia ser solucionado contando com horários extracurriculares que a equipe docente (principalmente alunos PED e PAD) poderiam oferecer ao longo do semestre.

A partir das reflexões feitas neste capítulo sobre o processo de aprendizagem dos alunos e das outras possibilidades de oferta da disciplina de “Laboratório de Produção Textual III”, passaremos para o capítulo quatro, espaço destinado à proposta de uma sequência didática para o ensino do gênero textual resenha.

4- Uma proposta de Sequência Didática para o ensino da Resenha Acadêmica

A partir da apresentação de “Laboratório de Produção Textual II” e das análises dos comentários feitos no capítulo anterior, ousamos trazer, nesta seção, uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero textual resenha. Apesar desta proposta tomar como base o trabalho desenvolvido durante a disciplina “LabTxt II”, acreditamos que ela pode ser um instrumento para outros professores e pesquisadores que tentam desenvolver esse gênero em sala de aula.

Nossa proposta de sequência didática é embasada pela perspectiva teórica que elucidamos no primeiro capítulo desta monografia, isto é, partimos do pressuposto de que é a reiteração que construímos e nos apropriamos do conhecimento. Além disso, é a partir da noção de língua como prática que conseguimos apreender os sentidos de nossa produção textual, seja ela oral ou escrita. A organização da sequência didática parte da concepção inicial de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com algumas adaptações, deixando-a parecida com o novo modelo desenvolvido por Dolz, Lima e Zani (2020, 2022), em que há uma apresentação inicial, uma produção inicial, alguns módulos com produção intermediária e uma produção final. As características do modelo mais recente da proposta de itinerário podem ser vistas abaixo.

- 1) Reiteração progressiva das atividades de linguagem. Em lugar de uma produção inicial e uma produção final, a escrita e a fala são reiteradas em cada etapa. Trata-se de ampliar as atividades de escrita, de expressão oral e de leitura e compreensão em cada ateliê. A grande vantagem disso é a possibilidade de multiplicar as atividades de compreensão e interpretação oral e escrita e de atividades de escrita e revisão, bem como de reescrita e de expressão oral;
- 2) Em lugar de propor um trabalho intensivo de uma só vez, como proposto em uma sequência didática, a divisão dos ateliês é organizada com pausas depois de cada nova produção, mas sem perder a coerência do projeto comunicativo;
- 3) A avaliação continuada segue o ritmo de trabalho. Ao final de cada etapa, se propõe uma avaliação formativa sobre as dimensões abordadas no ateliê, centradas no trabalho que foi realizado com os alunos sobre o gênero textual;
- 4) A centralidade deve ser nos processos de compreensão e de produção dos alunos. Cada etapa exige a realização de atividades metalinguageiras, de conceptualização e de retorno reflexivo sobre os pontos centrais de cada ateliê;
- 5) Possibilidade de combinar as modalidades oral e escrita de um mesmo gênero (no nosso caso, a fábula clássica, a fábula brasileira, e a representação teatral da fábula), modalidades centradas no conteúdo temático e nas dimensões de oralização do gênero.
- 6) O itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto. (Dolz, Lima e Zani, 2020, p.260-261)

Diante disso, nossa sequência sugere cerca de 20 aulas distribuídas em 6 módulos que objetivam levar o aluno a uma reflexão sobre o gênero textual resenha, sua função social, sua estrutura, bem como o processo de aprendizagem de cada graduando. O público-alvo escolhido são alunos do primeiro ano do curso de Letras, isso porque acreditamos que

esse momento é crucial para o aprendizado de um gênero acadêmico que fará parte da rotina dos alunos até o fim da graduação, uma vez que a todo momento no ensino superior eles serão instigados a lerem textos acadêmicos e serem capazes de sintetizar, analisar e criticar esses textos.

Além disso, por seu uma proposta didática para alunos do curso de licenciatura em Letras, tentamos indicar em cada módulo uma sugestão de bibliografia que possa contribuir com as reflexões do estudante que futuramente também será professor.

Objetivos da sequência didática

- Compreender os principais conceitos e características da resenha acadêmica.
- Explorar a perspectiva sociointeracionista sobre produção de texto e reescrita.
- Produzir uma resenha acadêmica.
- Desenvolver habilidades de análise crítica e síntese.
- Desenvolver postura reflexiva a respeito do ensino de gêneros acadêmicos.
- Refletir sobre o ensino de gêneros a partir da proposta de sequência didática.

Apresentação da situação

- Apresentação do conceito de resenha acadêmica.
- Discussão sobre a importância da resenha no contexto acadêmico.
- Apresentação da proposta de produção da resenha.
- Leitura e análise de exemplos de resenhas acadêmicas.
- Definição do local de publicação das resenhas realizadas pelos estudantes.

No modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nesta seção deve ser apresentado para os alunos o projeto de produção textual.

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada (Dolz, Navarro e Schneuwly, 2004, p. 84).

Dessa forma, na primeira aula, devem ser apresentados os objetivos do planejamento didático, a estrutura do gênero resenha acadêmica, seus veículos de circulação, sua função social. Além disso, deverá ser explicitado para os alunos que tipo de texto eles deverão ler para posteriormente produzirem suas resenhas.

Para inserir os alunos nessa temática, sugerimos a leitura do capítulo “Resenha” do

livro “Produção textual na universidade” de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges.

Na obra, as autoras apresentam um apanhado sobre o objetivo de escrever uma resenha, a estrutura retórica básica do gênero e demonstram essa estrutura em textos publicados em periódicos e sites numa situação real de uso da língua. Outra sugestão é deixar como leitura para os alunos a seção 3 “O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)” do livro “Resenha” de Anna Machado, Eliane Lousada e Lilia Abreu-Tardelli que apresenta exercícios para identificar o plano global da resenha e a identificação de diferentes partes do gênero.

A partir dos textos das autoras, o professor pode realizar uma aula expositiva apontando as características do gênero e também sua expectativa em relação à produção textual dos alunos. Esse momento é crucial, pois é necessário deixar explícito para os estudantes o percurso da sequência didática e o que será esperado deles em termos avaliativos.

Essa apresentação pode ser desenvolvida em 2 aulas, caso os alunos leiam anteriormente o texto, ou em 4 aulas, caso leiam durante a aula.

Módulo 1: Inserção no mundo acadêmico

Neste módulo, o professor deve seguir com o planejamento, apresentando uma lista pré-selecionada de trabalhos que os alunos poderão escolher para produzirem suas resenhas. Seguindo a metodologia de “LabTxt II”, é importante que esses trabalhos sejam dissertações ou teses para que os alunos já comecem a ter contato com textos longos e densos e passem a perceber o modelo de produção do saber científico dentro da universidade.

Deve ser destinado um período de tempo para que eles tenham contato com as teses e dissertações, leiam o sumário e o resumo para escolherem qual trabalho será resenhado. Além disso, é importante que os alunos aproveitem essas aulas para produzirem o roteiro da resenha, ou seja, que já façam uma leitura geral¹⁰ do trabalho a ser resenhado e pensem nos

¹⁰ Uma sugestão de habilidade de leitura rápida que pode ser aproveitada nesta aula são as estratégias de *skimming* e *scanning*, muito conhecidas no ensino de língua inglesa, mas que podem ser adequadas ao contexto do português brasileiro.

“A estratégia de *skimming* consiste em uma leitura rápida para captar o essencial de um texto. Ao utilizar essa estratégia, os leitores identificam, por exemplo, o tópico principal ou a mensagem do texto, além de adquirirem condições para prever algumas ideias secundárias. Para tanto, o leitor recorre ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários (PAIVA, 2007, p. 134). Através dessa estratégia, o leitor pode decidir, por exemplo, se a leitura daquele texto em particular será válida para a sua pesquisa ou o seu trabalho.

principais aspectos que podem ser abordados.

Nesta aula, deve ser respondida a primeira avaliação formativa que deve conter perguntas sobre a estrutura do gênero resenha, bem como as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem a partir da leitura e da escrita de textos acadêmicos. Lembrando que esta avaliação formativa é importante para que o professor acompanhe de maneira próxima o processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, sugerimos que os questionários aplicados não sejam anônimos, para que o docente seja capaz de identificar individualmente cada estudante e dessa forma usar outras abordagens para ensinar esse aluno. Acreditamos que este módulo pode ser realizado em 2 aulas.

Sugestão bibliográfica: Neste módulo, sugerimos a leitura das seções 1 e 2 do livro “Resenha” de Anna Machado, Eliane Lousada e Lília Abreu-Tardelli, pois a primeira seção apresenta a distinção entre resumo e resenha, já a segunda mostra as resenhas em diferentes tipos de situação e contém uma série de exercícios que podem ser utilizados em aula, como por exemplo, o “Plano global de uma resenha acadêmica” que pode auxiliar os alunos na produção do roteiro.

Módulo 2: escrita da primeira versão da resenha

Depois de elaborado o roteiro, os alunos devem produzir a primeira versão da resenha acadêmica durante a aula. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.

[...]

a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 86).

Neste momento acreditamos que o professor ficará à disposição dos alunos em sala de aula, porém, é interessante que os discentes fiquem livres para produzirem seus textos em outros ambientes, como bibliotecas, pátios, áreas ao ar livre. Também dentro da sala, cabe ao docente explicitar os critérios que serão utilizados na grade de correção, para isso, julgamos pertinente seguir as categorias: progressão referencial, progressão textual, norma culta e intertextualidade seguindo o modelo de cores utilizado na disciplina de “LabTxt II”

A estratégia de *scanning* também consiste em uma leitura rápida, mas com outro objetivo. Utiliza-se a estratégia de *scanning* para encontrar informações mais específicas, como datas, nomes, números, algum conceito em particular, uma definição ou mesmo as ideias que dão suporte ao tópico principal do texto.” (Marzari, Maciel e Leffa, 2013, p. 196).

(“Quadro 1: Categorias destacadas nos textos dos estudantes durante o processo de orientação”, apresentado no capítulo 2 deste trabalho). É importante também mostrar outros exemplos de resenhas produzidas a partir de leituras de dissertações e teses, para isso, sugerimos o site *ComunicaIel* que apresenta um repertório de resenhas produzidas por alunos ingressantes no curso de Letras.

Nesta aula deve ser respondida a segunda avaliação formativa que deve conter questões sobre as dificuldades encontradas pelos alunos durante a escrita da resenha e a leitura da dissertação ou tese. O formulário 1 apresentado no terceiro capítulo desta monografia contém questões que podem nortear o trabalho do professor. Recomendamos que esta etapa tenha 2 aulas.

Sugestão bibliográfica: Neste momento sugerimos, que o professor indique como referência bibliográfica a parte II do livro “Desvendando os segredos do texto” (2015), de Ingedore Koch, pois aborda aspectos da progressão textual; e a primeira parte do livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (2008) de Luiz Antônio Marcuschi, porque também trata do processo de produção textual, citando os fatores de textualização, como coesão, coerência, intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, entre outros.

Módulo 3: leitura coletiva de alguns exemplos e orientação da reescrita

Na perspectiva clássica da sequência didática, ou a que chamamos de primeira geração, os módulos devem “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 87, grifo dos autores). Sendo assim, nesta aula é importante que o professor mostre outras resenhas já produzidas por alunos daquela turma, identificando os processos retóricos e referenciais que aparecem ou deixam de aparecer nos textos, apontando para a importância da reflexividade durante a leitura e produção de textos acadêmicos.

Cabe, neste módulo, a orientação para a reescrita, conversando individualmente com cada estudante sobre sua produção textual e sanando eventuais dúvidas. Neste momento, os alunos receberão a devolutiva da sua correção com destaques em cores, sendo que cada cor corresponde a uma categoria, conforme o quadro. Nessa perspectiva, o aluno é levado a refletir sobre seu próprio texto observando as marcações e atentando-se para as questões da língua.

Dependendo do ritmo da turma, este módulo pode durar 4 aulas. Caso o docente sinta

necessidade, sugerimos a adição de um ateliê para fomentar a reflexão dos alunos sobre suas produções textuais destacando aspectos de ordem mais textual e gramatical das produções, reforçando os aspectos normativos da língua envolvidos em uma resenha acadêmica. Um exemplo seria um ateliê sobre o uso de conectivos para encadeamento dos parágrafos do texto.

Sugestão bibliográfica: Para este módulo sugerimos a leitura de: “A escrita como trabalho”, de Raquel Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson (1993), “O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental”, de Vanilda Köche, Cinara Pavani e Odete Boff (2004) e a monografia “Produção e reescrita de textos”, de Smailyn Cosme (2012), que abordam aspectos da reescrita de textos.

Módulo 4: Produção da segunda versão da resenha

Nesta etapa, cabe ao docente, a partir dos *feedbacks* das orientações com os alunos, verificar como tem sido o trabalho e orientar a segunda versão da resenha, refinando alguns aspectos textuais. Na perspectiva de itinerários de Dolz, Lima e Zani (2020, 2022), as produções intermediárias servem para desenvolver as capacidades de linguagem necessárias relativas ao gênero textual trabalhado. Para os autores, “Com o itinerário, é possível, portanto, visualizar melhor as relações entre as atividades produzidas, dando a oportunidade para os alunos produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais ou escritas ao longo do processo” (Dolz, Lima e Zani, 2020, p. 261).

Portanto, cabe, neste momento, um diálogo com os alunos acerca do processo de aprendizagem e também da formação do professor de língua, oferecendo um espaço de interação entre os alunos sobre suas principais dificuldades e aprendizagens ao longo do processo da sequência didática. Acreditamos que o desenvolvimento deste módulo possa durar 4 aulas.

Nesta aula, deve ser respondida a terceira avaliação formativa que deve conter questões sobre as dificuldades encontradas pelos alunos durante a escrita da resenha e a leitura da dissertação ou tese, possivelmente, repetindo as questões da avaliação anterior para que o professor estabeleça comparações e também leve o aluno a reflexão do seu processo de aprendizagem.

Sugestão bibliográfica: Para este módulo, sugerimos a leitura do livro “Lutar com Palavras: coesão e coerência”, de Irandé Antunes (2005), que aborda questões sobre os procedimentos para a construção de um texto coeso e coerente. Também sugerimos o capítulo “Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor”, escrito por Lívia Suassuna (2011) no livro “Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura”.

Módulo 5: leitura coletiva das resenhas

Depois de ter promovido um espaço de reflexão com os alunos sobre o letramento acadêmico e a apropriação do fazer científico na universidade, neste módulo os alunos devem trabalhar em grupos compartilhando comentários e analisando os textos dos demais colegas, pensando nas melhorias e contribuições que podem ser feitas na resenha de cada um.

Ao final deste módulo, cada aluno deverá ter em mãos um texto comentado e revisado por colegas para poder elaborar a reescrita e encaminhar para o docente a terceira versão da resenha. Nossa sugestão é que este módulo dure cerca de 4 aulas.

Caso o professor sinta necessidade, recomendamos a criação de um novo ateliê de escrita baseado nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes de acordo com as respostas dos formulários e também a partir dos problemas encontrados nas produções textuais desenvolvidas pelos alunos.

Sugestão bibliográfica: Neste módulo os alunos já passaram pelo processo todo da sequenciadidática, por isso, deixamos como sugestão textos que abordem o ensino de gêneros textuais a partir de sequência didáticas, por exemplo: “Gêneros orais e escritos na escola” de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), além de “Itinerário para o ensino do gênero fábula” de Joaquim Dolz, Gustavo Lima e Juliana Zani (2020).

Módulo 6: entrega da produção final e socialização dos textos produzidos

Este módulo é marcado pela apresentação da produção final de cada aluno, ou seja, depois de passar pelo processo de orientação com o professor e também ocupar o espaço de analista dos textos dos colegas, os discentes devem se preparar para apresentar suas resenhas para o grupo.

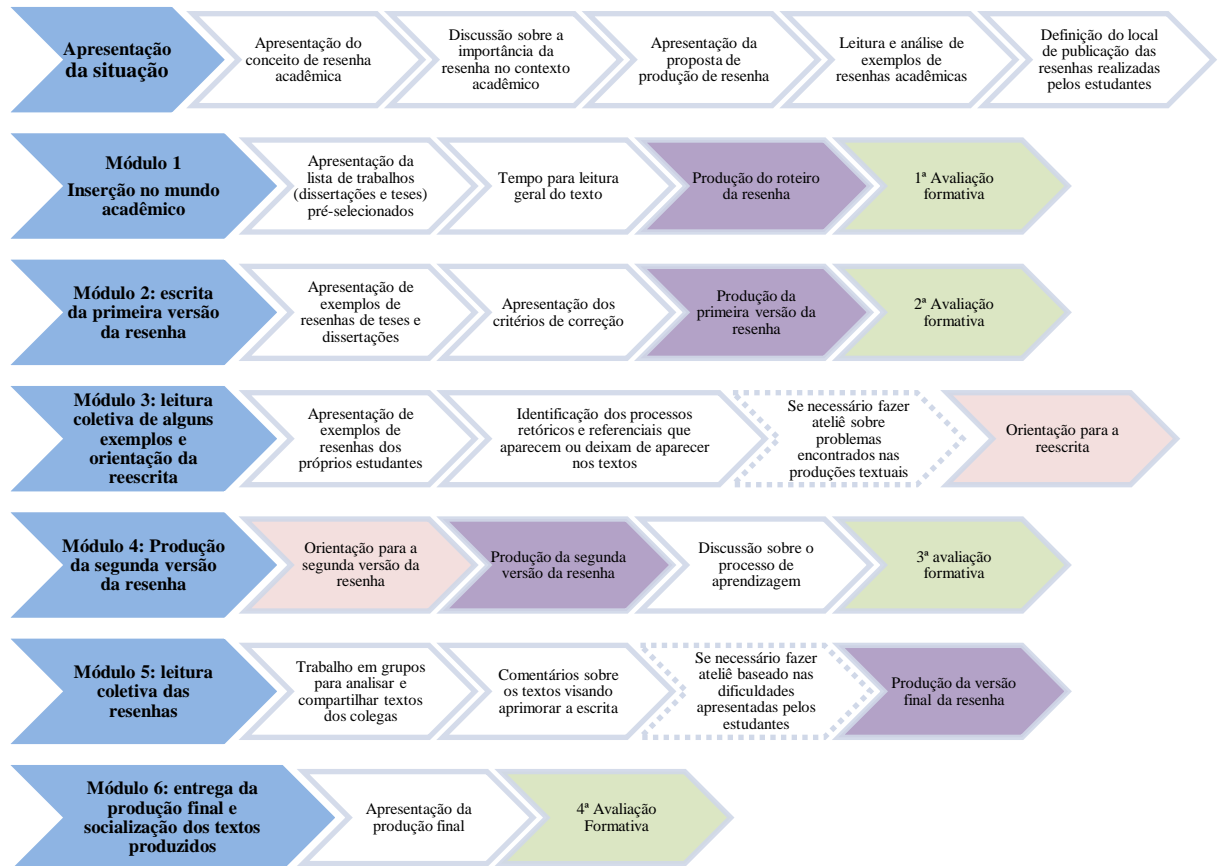
Além disso, neste momento, deve ser respondida a quarta avaliação formativa que precisa conter questões sobre o processo de aprendizagem dos alunos, bem como uma

proposta de reflexão acerca do ensino de gêneros por meio de uma sequência didática sistematizada. Essas questões sobre o ensino são relevantes para pensarmos na formação de graduandos de Letras que possivelmente serão professores de línguas que devem considerar o ensino de gêneros de maneira sistematizada e organizada. Acreditamos que este módulo pode durar cerca de 4 aulas.

A partir da versão final entregue, das discussões feitas no último encontro da turma e as respostas aos formulários, cabe ao professor avaliar se a sequência didática foi bem sucedida ou não e avaliar potenciais melhorias. Acreditamos que também é importante que o professor oriente os alunos a publicarem seus trabalhos, seja em alguma revista acadêmica, ou até mesmo em espaços virtuais voltados para a disseminação do conhecimento produzido dentro da universidade.

Abaixo sintetizamos os módulos desta proposta de sequência didática a fim de facilitar a compreensão.

Figura 2– Síntese dos módulos da sequência didática para ensino da Resenha Acadêmica



No fluxograma acima apresentamos em cada linha um módulo da sequência didática, as formas preenchidas com a cor verde representam as avaliações formativas, as preenchidas com a cor rosa mostram as atividades de orientação para reescrita, as com a cor roxa indicam as atividades de produção escrita dos alunos, as com contorno pontilhado são sugestões em que cabe ao docente inserir ou não de acordo com a necessidade da turma. Na próxima seção serão apresentadas as considerações finais deste trabalho.

Considerações Finais

Diante das discussões apresentadas, cabe, neste espaço, apontarmos nossas considerações a respeito do que nos propomos nesta monografia: uma discussão teórica sobre o ensino de gêneros textuais dentro da perspectiva sociointeracionista; um relato de experiência da disciplina “Laboratório de Produção Textual II”; uma análise acerca da metodologia adotada em “LabTxt II” e uma proposta de sequência didática para o ensino de gêneros textuais.

Nosso objetivo, ao escrever um trabalho a respeito do ensino de gêneros textuais no ensino superior, visa atender a uma demanda de letramento acadêmico deste público, além de evidenciar a necessidade da sistematização de práticas didáticas que promovam a reflexão crítica de graduandos, especialmente os da licenciatura, considerando-os como aprendizes e futuros professores. Ao escolher “LabTxt II” como modelo para o letramento acadêmico, reconhecemos que é uma disciplina que está teoricamente amparada na perspectiva sociointeracionista de ensino, uma vez que considera a língua como prática e reforça a importância da interação no processo de aprendizagem. Dessa forma, o curso, de fato, oferece espaço para produções textuais, orientando constantemente a prática dos discentes, construindo uma aprendizagem baseada na prática, algo esperado em uma disciplina de caráter laboratorial

Quando propusemos uma reflexão a respeito da metodologia de “LabTxt II”, reconhecemos o sucesso da disciplina, contudo também identificamos, a partir do *feedback* dos alunos, questões que podem ser aprimoradas nas próximas ofertas desta disciplina. Além disso, o relato e as críticas apontadas neste texto podem nortear o trabalho de outros professores e pesquisadores que intentam ensinar a seus alunos gêneros textuais pertencentes à esfera acadêmica.

Outro aspecto que é importante por em evidência ao apresentar um relato de experiência bem-sucedido é enfatizar as condições de trabalho em que a disciplina de “Laboratório de Produção Textual II” foi desenvolvida. Isto é, contávamos com uma equipe docente composta pela professora regente, por professores pós doutorandos, por professores alunos de pós graduação e por estagiários de graduação que se dividiam nas orientações dos estudantes, algo que, infelizmente, não faz parte da realidade da maioria das instituições de ensino superior atualmente. Isso não invalida a possibilidade de outros docentes utilizarem a metodologia descrita em suas aulas, pois é possível fazer adaptações, porém, é necessário termos uma postura crítica em relação às condições de trabalho impostas aos professores no Brasil, destacando, muitas vezes, as precárias condições para desenvolver um projeto tão

bem sucedido como o descrito neste trabalho.

Por fim, ao nos aventurarmos a propor uma sequência didática a respeito do ensino de apenas um gênero acadêmico, diferentemente da metodologia adotada em “LabTxt II”, tentamos contribuir, ainda que minimamente, com a literatura a respeito do letramento acadêmico e do ensino de gêneros baseado em situações reais de interação. Ademais, acreditamos que a mescla da perspectiva clássica de sequência didática com a mais contemporânea, baseada em itinerários, pode contribuir para o aprimoramento das habilidades dos estudantes, além de contribuir de maneira mais sistemática para professores que buscam material teórico sobre o ensino do gênero resenha. Também acreditamos que a curadoria de textos acadêmicos apresentada em cada módulo ajuda o docente a já ter uma seleção prévia de textos acadêmicos, mas também contribui com a formação dos discentes ingressantes do curso a adentrarem no universo dos estudos linguísticos com fortes referências bibliográficas do campo.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Lutar com Palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. – 1ªed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 245-285.

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. O texto como objeto de pesquisa. In: GONÇALVES, A.; GOIS, M.L. (Org.) **Ciências da Linguagem: o fazer científico**. V. 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, pp. 137-176.

COLOGNESI, Stéphane. DOLZ, Joaquim. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon (Ed.). **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>>.

COSME, Smailyn Lopes Aneas. **Produção e reescrita de textos**. Monografia (especialização em Língua Portuguesa) - Fale - Faculdade De Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

DOLZ, Joaquim.; LIMA, Gustavo.; ZANI, Juliana. B. **Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. Revista Textura. 2020. v.22. n. 52, p.250-274.

DOLZ, Joaquim.; LIMA, Gustavo.; ZANI, Juliana. B.. **Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral**. Revista de Estudos Linguísticos Veredas, 2022. v.26. n.1., p 363-382,.

FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. A escrita como trabalho. In: **Questões de Linguagem**. 3. ed, pp.54-63. São Paulo: Contexto, 1993.

GONÇALVES, Adair Vieira. NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 1, p. 241–257, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645302>>. Acesso em: 29jul. 2023.

HANKS, William. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 8 ed., (2002) 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Cortez Editora, 2 ed., (2004) 2015.

KOCH, Ingedore G. Vilaça; BENTES, Anna Christina.; CAVALCANTE, Monica Magalhães.

Intertextualidade: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

KÖCHE, Vanilda. PAVANI, Cinara. BOFF, Odete Benetti. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. **Linguagem & Ensino**, 7(2), 141-164. 2004. Disponível em

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15597/9784>>. Acesso em: 08 set. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. LOUSADA, Eliane. ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento. In **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARZARI, Gabriela; MACIEL, Adriana; LEFFA, Vilson. Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões. **Revista E-scrita**, V.4, 2013.

MORATO, Edwiges Maria. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, 21(71), p.149–165, 2000.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

MORATO, Edwiges Maria. Linguística Textual e Cognição. In: SOUZA, Edson Rosa Francisco. PENHAVEL, Eduardo. CINTRA, Marcos Rogério (org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017.

MORATO, Edwiges Maria. **A cognição como objeto da linguística**: perspectivas contemporâneas e desafios interdisciplinares. Linguagem e Cognição. Sandra Cavalcante e Josiane Militão (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio

Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PINHEIRO, C.L. O tópico discursivo como categoria analítica textual interativa. **Caderno de Estudos Linguísticos**, vol. 48, 1ª ed., 2006.

ROJO, Roxane. KARLOS-GOMES, Geam. SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. **Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus (AM), v. 8, 199822, 2022. ISSN: 2446-774X. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1998>> .

SANTOS, Larissa Tavares dos. **Uma proposta de trabalho com o gênero vídeo-resenha: um olhar para a oralidade e para a multimodalidade**. Monografia (especialização em Língua Portuguesa) - Fale - Faculdade De Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (original de 1999).

TOMASELLO, Michael. **Becoming Human: a theory of ontogeny**. Harvard University Press, 2019.