

PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA UNIVERSIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES-DOCENTES DO PIAPE E DO DLLV COMUNIDADE DA UFSC

PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA UNIVERSIDAD: INFORME DE LA EXPERIENCIA DE
ESTUDIANTES-PROFESORAS DE PIAPE Y DLLV COMUNIDADE EN LA UFSC

LANGUAGE PRACTICES AT UNIVERSITY: A STUDENT-TEACHER EXPERIENCE REPORT
FROM PIAPE AND DLLV COMUNIDADE AT UFSC

Bianca Franchini da Silva*

Graziela Hahn**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo destina-se a expor: tanto um relato de experiência das duas autoras deste presente texto na condição de tutoras de Leitura e Produção Textual, do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), ao longo dos anos de 2022 e 2023, e de professoras-ministrantes de cursos no DLLV Comunidade – Programa de Cursos Extracurriculares (*Norma Padrão Escrita*; e *Leitura e Produção Textual*); quanto de suas práticas didático-pedagógicas realizadas nesses programas, a partir da abordagem dialógica e sociocognitivista, com movimentos em multiplicidades de uma LA *in/inter/transdisciplinar* e *transgressiva* (Moita Lopes, 2006; 2022). Seguindo os quatro eixos – escrita, leitura, gramática e oralidade – associados ao trabalho entrelaçado aos gêneros textuais-discursivos da esfera acadêmica, neste artigo, as autoras descrevem algumas experiências pedagógicas de ensino

* Doutoranda (bolsista CAPES) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos no Campo Discursivo e do Laboratório Interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão em sexualidades – AFRODITE. E-mail: bifranchinii@gmail.com.

** Doutoranda (bolsista CNPq) e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Núcleo de Estudos em Discursos e Sociedade e membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). E-mail: grazielahn@gmail.com.

mais integrais e reflexivas, que se configuram como contextualizadas, humanizadas (construídas histórica e coletivamente) e acolhedoras.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE). DLLV Comunidade. Linguística Aplicada (LA). Gêneros do discurso na esfera acadêmica.

RESUMEN: El propósito de este artículo es tanto un recuento de la experiencia de las dos autoras de este texto como tutoras de Lectura y Producción Textual en el Programa Institucional de Apoyo Pedagógico a Estudiantes (PIAPE), a lo largo de los años 2022 y 2023, y como profesoras-ministras de cursos en la Comunidad DLLV - Programa de Cursos Extracurriculares (Norma Estándar Escrita; y Lectura y Producción Textual); así como sus prácticas didáctico-pedagógicas realizadas en estos programas, basadas en el enfoque dialógico y socio-cognitivist, con movimientos en multiplicidades de un AL in/inter/transdisciplinar y transgresor (Moita Lopes, 2006; 2022). Siguiendo los cuatro ejes - escritura, lectura, gramática y oralidad - asociados al trabajo entrelazado con los géneros textual-discursivos del ámbito académico, en este artículo, las autoras describen algunas experiencias pedagógicas de enseñanza más integrales y reflexivas, que se configuran como contextualizadas, humanizadas (construidas histórica y colectivamente) y acogedoras.

PALABRAS CLAVE: Programa Institucional de Apoyo Pedagógico al Estudiante (PIAPE). DLLV Comunidade. Lingüística Aplicada (AL). Géneros discursivos en el ámbito académico.

ABSTRACT: The purpose of this article is to both an account of the experience of the two authors of this text as tutors of Reading and Textual Production, of the Institutional Program of Pedagogical Support for Students (PIAPE), throughout the years 2022 and 2023, and as teacher-ministers of courses in the DLLV Community - Program of Extracurricular Courses (Standard Written Norm; and Reading and Textual Production); as well as their didactic-pedagogical practices carried out in these programs, based on the dialogical and sociocognitivist approach, with movements in multiplicities of an in/inter/transdisciplinary and transgressive LA (Moita Lopes, 2006; 2022). Following the four axes - writing, reading, grammar and orality - associated with work intertwined with the textual-discursive genres of the academic sphere, in this article, the authors describe some more integral and reflective pedagogical teaching experiences, which are configured as contextualized, humanized (historically and collectively constructed) and welcoming.

KEYWORDS: Institutional Student Pedagogical Support Program (PIAPE). DLLV Community. Applied Linguistics (AL). Discourse genres in the academic sphere.

1 INTRODUÇÃO

São numerosas as causas que conduzem estudantes universitários/as/es a *abandonar* seus estudos no ensino superior (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), mas damos atenção a três delas: (i) os aspectos interpessoais (como a relação entre discentes e entre discente-docente); (ii) o desempenho nas disciplinas e nas tarefas acadêmicas; e (iii) a motivação e o compromisso com o curso escolhido. Ao entrar em uma Universidade, o/a/e estudante se depara com uma realidade de relações interpessoais, de interação textual-discursiva nova e organização de ideias, de atividades e de planejamentos distintas, diante das quais se sente despreparado/a/e e desamparado/a/e. Pensando no suporte que é possível ofertar para que esses/as/us estudantes não somente permaneçam, como também cresçam a partir do espaço acadêmico, algumas universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolvem iniciativas como o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) e o DLLV Comunidade – Programa de Cursos Extracurriculares.

O PIAPE, criado no ano de 2013, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFSC e desenvolvido pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), é um programa que atua em diversas áreas, tais como biologia, bioquímica, cálculo, estatística, apoio pedagógico, química, leitura e produção textual, entre outras, visando, sobretudo, ao acolhimento, à permanência, à qualidade dos processos formativos e à conclusão dos cursos de graduação por meio da oferta de suas atividades (UFSC, 2022). Por sua vez, o DLLV Comunidade – Programa de Cursos Extracurriculares, é um programa ofertado pelo Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), do Centro de Comunicação e Expressão (CCE), da UFSC, à comunidade acadêmica e estudantes externos/as/us. As intenções dos cursos extracurriculares oferecidos por este programa são:

disseminar as atividades investigativas e as pesquisas realizadas no departamento, concernentes às áreas de linguística, literatura e estudos clássicos; proporcionar, à comunidade, projetos de formação profissional e cultural, a partir de demandas específicas pontuadas por estudantes no que diz respeito às práticas de, por exemplo, revisão de textos, escrita de gêneros acadêmicos, língua latina, leitura de obras literárias e assim por diante; e, ainda, oportunizar que discentes do departamento possam experimentar a atividade docente (como é o caso das autoras deste artigo), favorecendo a extensão universitária e a permanência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSC, 2023).

Em se tratando de nossas áreas de atuação, tanto no PIAPE (Leitura e Produção Textual) quanto no DLLV Comunidade (eixo de leitura e escrita), o objetivo geral é alcançarmos estudantes em todos os cursos de graduação, em todas as etapas formativas, desde o seu ingresso até a conclusão do curso. Para que isso seja possível, são trabalhados conteúdos voltados para: (i) leitura e interpretação de textos acadêmicos; (ii) escrita acadêmica; (iii) *gramática*¹ aplicada à escrita acadêmica; (iv) gêneros textuais-discursivos acadêmicos; (v) normas ABNT; (vi) plágio e questão de autoria; (vii) oralidade; entre outros.

Diante do exposto, nosso embasamento teórico-metodológico nos permite pensar a partir de uma Linguística Aplicada (LA) que dialoga a respeito de cultura, ciências sociais, estudos de gêneros e sexualidades, corpo, raça, identidade e teorias outras, as quais discutem questões socioculturais, compreendendo que essa é não somente uma necessidade como uma demanda crescente em nossos tempos. Esses são problemas sociais, diante dos quais a linguagem possui um papel central, demandam esforços que transcendem os *limites* teóricos e que dialogam com outros campos de investigação na tentativa de contribuir com *mudanças possíveis*. Assim, convergimos, sobretudo, com Moita Lopes (2002, 2006, 2022), defendendo que um fazer linguístico *in/inter/transdisciplinar* tem muito a ver com os modos de produzir conhecimento, desobedecendo as barreiras disciplinares.

Para tanto, o presente artigo está organizado da seguinte maneira: a próxima seção será destinada a descrever, brevemente, os pressupostos teórico-metodológicos, estimados pela Linguística Aplicada (LA) Contemporânea *in/inter/transdisciplinar* e *transgressiva* (Moita Lopes, 2006, 2022; Pennycook, 2006), com os quais convergimos; em seguida, elencamos algumas observações a respeito de nossa atuação, com exemplos práticos, seguindo os quatro eixos com os quais trabalhamos para ensino e práticas de linguagem na esfera acadêmica (escrita, leitura, análise linguística e oralidade), associados ao trabalho entrelaçado aos gêneros dos discursos da esfera acadêmica.

2 PRÁTICAS DIALÓGICAS DE LINGUAGEM

Apesar de a *função social* específica (Saviani, 2015 [1984]) da escola ser a de atuar em um projeto formativo que contribua para que cada pessoa se reconheça em sua historicidade – produtora e leitora de discursos nas mais variadas práticas sociais, interações e nos diferentes processos comunicativos –, tornando-a a principal agência de letramento, segundo Kleiman (2001 [1995]), ainda prevalece uma concepção de língua demasiado estática, simplificada e reduzida (Antunes, 2010), a qual é discutida de formas descontextualizadas. Notadamente, os resultados desse ensino têm refletido nas práticas de eventos de letramento dos diversos sujeitos que ingressam na universidade: ao se depararem com situações que exigem lidar com gêneros textuais-discursivos que demandam interações com textos repletos de intertextualidades, conexões diversas e redes conceituais densas, por exemplo, há uma consolidação de uma quase generalizada *aversão* às práticas acadêmicas de linguagem.

É com esse cenário emergente que lidamos em nossas atuações, tanto no PIAPE quanto no DLLV Comunidade. Os/as/es estudantes que, em sua maioria, chegam à universidade carregam consigo a *ideologia da incompetência* (Antunes, 2009), que nada mais é do que a internalização da ideia de que não possui competência para aprender a falar e escrever bem. Ao longo deste texto, mostraremos de que formas trabalhamos com a desconstrução dessas barreiras, desmistificando concepções linguísticas há muito superadas, mostrando que: a linguagem, enquanto prática social, desempenha um papel muito mais de ação direcionada para um determinado objetivo; e os sujeitos podem se utilizar de inúmeras possibilidades para se realizar discursivamente. Britto (2012) aponta para o fato

¹ Antunes (2003) chama de “gramática” um dos quatro eixos, mas fazemos aqui o uso do conceito de práticas de análise linguística em convergência com os estudos dialógicos de práticas de linguagem (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2021), conforme delinearemos na subseção 3.3.

de que a educação linguística pressupõe uma ação pedagógica que leve os/as/es estudantes a perceberem língua e linguagem como fenômenos históricos complexos e não como *regras presas em uma caixa*, de modo que cabe a ele/a/u se apropriar de seu uso e funcionamento, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Diante de tais apontamentos, ao adentrar a esfera acadêmica, o/a/e estudante necessitará compreender que ler, escrever e oralizar não é o mesmo que se fazia anteriormente, na educação básica.

O entrelaçamento entre teoria, apropriação linguística, domínio do léxico e saberes relacionados às linguagens que circulam em cada área compõem o modelo de letramento (Street, 2014). Sob uma perspectiva sociocultural que dialoga com diferentes teorias linguísticas, nossas abordagens assumem um papel que possibilita a inserção efetiva dos/as/es estudantes no meio acadêmico, contribuindo com os objetivos fundamentais dos programas dos quais fazemos parte.

Acosta Pereira, Huff e Oliveira (2020) explicam que há diversas teorias contemporâneas que estudam os gêneros do discurso e, por nos posicionarmos em convergência com um LA *in/inter/transdisciplinar* (Moita Lopes, 2006), nossas práticas se dão em multiplicidade e em conversas teóricas. Assim, como mencionamos, por um lado, temos confluência com: a abordagem dialógica, a qual concebe linguagem na sua dimensão sociointeracional, discursiva e enunciativa e, desse modo, entendemos, a partir de Bakhtin (2011 [1979]), que os enunciados são relativamente estabilizados e tipificados dialógica e ideologicamente e são construídos nas práticas interpessoais, ou seja, materializados em gêneros discursivos e suas regularidades a partir das condições das esferas sociodiscursivas (Acosta Pereira; Huff; Oliveira, 2020); e a abordagem sociocognitivista – a partir de Koch (2013) e Marcuschi (2008) –, que considera que os gêneros textuais-discursivos são a inter-relação entre cognição e competências comunicativas dos sujeitos nas diversas relações e práticas sociais (Acosta Pereira; Huff; Oliveira, 2020).

Por outro lado, também nos movemos em *transgressão* (Pennycook, 2006) – e explicamos, muito superficialmente –, que se dá: (i) seja pela crucialidade que damos a “[...] instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais [...] [e] também produz outros modos de pensar” (Pennycook, 2006, p. 74-75); (ii) seja pelo entendimento de cronotopo como porta de entrada para a compreensão dos gêneros textuais-discursivos (pois os sujeitos são atravessados por valores sociais, históricos e culturais) (Acosta Pereira; Rodrigues, 2020), mas também a partir de Foucault, por exemplo, e o conceito de dispositivo e a produção da tríade poder-saber-sujeito (Butturi Junior, 2016) e de concepção de sujeito corpóreo, social e que é ativo no processo de aprendizagem (Vigotsky, 1991); (iii) seja, ainda, pelo que sugere bell hooks (2013) – e tantos outros estudos feministas e de gênero com os quais acordamos – de que é preciso resistir às opressões e seus limites de raça, gênero, classe e sexualidade (Pennycook, 2006). Esses *lados*² estão em constante afinidade e avizinhamento.

Assim, a *in/inter/transdisciplinaridade* e *transgressão* que fazemos neste texto (a partir de nossas práticas) se dá no transcurso de uma prática pedagógica de ensino de língua que segue (para além de serem um receituário) os quatro eixos de práticas de linguagem – escrita, oralidade, práticas de análise linguística e leitura – (Antunes, 2003), que são intimamente conectados (ou seja, longe de serem desvinculados), explorando a pluralidade de métodos e de práticas que encontramos em sala de aula e suas peculiaridades.

3 DELINEANDO OS PROJETOS E AS NOSSAS ABORDAGENS

Como já descrito brevemente na introdução deste texto, o PIAPE, vinculado à PROGRAD, da UFSC, e desenvolvido pela CAAP, oferece atividades extracurriculares de apoio aos/as/es estudantes de graduação desta universidade (assim como de outras também – até o início de 2023³), em diferentes áreas e em todos os *campi* (Araranguá, Blumenau, Curitiba, Florianópolis e Joinville), para

² Estamos a par de que há aproximações e tensionamentos entre os conceitos (como as concepções de discurso e de sujeito) e as teorias defendidas pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise do discurso arqueogenológica foucaultiana (entre tantas referências, citamos: Baronas, 2011, 2015; Silva, 2017; Mahrer, 2020; Camarano, 2023), mas não iremos nos ater às diferentes perspectivas da AD, e sim ficar com a *in/inter/transdisciplinaridade* (Moita Lopes, 2002, 2006, 2022).

³ Em 2022, uma alta porcentagem de estudantes de pós-graduação da UFSC e de estudantes de graduação e também de pós de outras universidades e institutos federais participava ativamente dos cursos oferecidos pelo PIAPE, configurando-se como uma experiência positiva em diversos sentidos (pelo olhar das pessoas tutoras), como, por exemplo: demonstrando constância e dedicação nas atividades oferecidas, com certificação 75% de presença na sua grande maioria; e tornando-se exemplos de busca constante de aprendizado, de conhecimento e de formação a estudantes de graduação. Contudo, em razão de o PIAPE ser direcionado exclusivamente a estudantes de graduação da UFSC, em conformidade com seus objetivos e intenções, a coordenação passou a, desde metade do primeiro semestre de 2023, controlar as inscrições para centralizar aos/as/es discentes das graduações da UFSC. Demos ênfase a esta nota em razão de este ser, para nós, mais um ponto

favorecer, por meio da disponibilização e da criação de cursos de ampliação das necessidades básicas dos/as/es discentes, a permanência destes/as/us na educação superior – em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (UFSC, 2019).

O objetivo do PIAPE se direciona ao desenvolvimento de ações de apoio pedagógico de estudantes da UFSC para: (i) lhes oferecer suporte às necessidades de aprendizagem, notadamente àquelas vinculadas às disciplinas dos diferentes cursos de graduação; (ii) lhes possibilitar orientação, incentivo motivacional e autogerenciamento de planejamentos acadêmicos; e (iii) lhes proporcionar orientações, ao longo do percurso acadêmico, para permanência na UFSC e para, quem sabe, a opção de troca de curso (UFSC, 2019). Além dessas ações, o PIAPE fornece subsídios para práticas formativas de docentes e, no nosso caso (autoras deste texto), possibilitar (a estudantes de pós-graduação) atividades práticas de docência no ensino superior (UFSC, 2019).

Especificamente em relação a este último ponto, as pessoas tutoras são contratadas (com concessão de bolsa) a partir de um processo seletivo simplificado, para atuarem ou em Grupos de Aprendizagem (oferecendo, por exemplo, cursos de química, de cálculo, de estatística, de informática, de física, de leitura e produção textual) ou em Orientação Pedagógica, ambos sob supervisão de um/a/e docente da UFSC⁴ (UFSC, 2019). Os Grupos de Aprendizagem oferecem módulos de apoio pedagógico (com 15 horas), aulas, minicursos e oficinas (com 2 horas cada); por sua vez, a Orientação Pedagógica é direcionada a ofertar atendimentos individuais e grupos de orientação. A carga horária de atividade de tutoria se soma em 16 horas semanais, incluindo: atendimento direto aos/as/es estudantes (oferecendo cursos e orientação individual); e participação em reuniões, elaboração de planejamentos e de estudos, preparação de material e presença em formações específicas.

Na área de Leitura e Produção Textual⁵, ao longo dos anos de 2022 e de 2023, planejamos e oferecemos as seguintes atividades no PIAPE: minicursos, aulas, oficinas⁶ e módulos. Por sua vez, iremos nos ater, neste artigo, aos módulos para elencar alguns exemplos práticos ao longo das próximas subseções. De forma a descrevê-los: os módulos PIAPE são cursos de curta duração, que variam geralmente de sete a nove encontros, conforme calendário letivo, organizados em um cronograma que permite o desenvolvimento de dois módulos subsequentes por semestre, totalizando quatro módulos ao final do ano letivo. Atualmente, na área de Leitura e Produção Textual, esses cursos são oferecidos a três turmas, sendo uma turma presencial e duas turmas remotas (com exceção dos módulos voltados para a oralidade, que contém duas turmas presenciais e uma remota – por decisão da tutora responsável). Todo o material que é utilizado para o andamento das aulas é organizado em um ambiente *Moodle* por parte das tutoras, as quais ficam, também, responsáveis por oferecer suporte para eventuais necessidades dos/as/es estudantes diante do andamento dos cursos.

Especificamente em relação às autoras do presente texto, os módulos promovidos pela tutora Bianca foram: “*A variedade culta diz...*” – *Escrita de gêneros da esfera acadêmica; Prática de análise linguística em gêneros da esfera acadêmica; “A arte e a leveza de falar bem!”* – *Práticas de oratória na esfera acadêmica*; e “*Comunicar-se bem!*” – *Práticas de oralidade na universidade*. A tutora Graziela ministrou os seguintes módulos: *Leitura e compreensão de textos acadêmicos; Leitura e compreensão de textos na universidade; Técnicas de leitura: como e porque se tornar um bom leitor*; e *Como elaborar Projetos de Pesquisa na graduação: estratégias gerais*. Os títulos aqui retratados já apresentam traços de que, conforme organização entre tutoras e supervisora da área, dos quatro eixos de práticas de linguagem, a tutora Bianca se ateve a organizar cursos voltados para oralidade e para prática de análise linguística; e a tutora Graziela se destinou

de debate e de proposições, pois notamos que iniciativas como a do PIAPE precisam ser estendidas para demais estudantes – em prol do avanço da educação de qualidade, da permanência de estudantes e da saúde dessa comunidade nessa esfera.

⁴ Nesses dois anos de nossa atuação (2022 e 2023) no PIAPE, fomos supervisionadas pela Profa. Dra. Fabiana Giovani.

⁵ Em relação ao grupo de tutoras desta área, em 2022, além de nós duas, havia mais uma tutora; em 2023, o grupo é formado por quatro mulheres (além da professora supervisora).

⁶ Como exemplos de minicursos, de oficinas e de aulas, citamos: *Ampliando e fortalecendo redes: a importância das plataformas Lattes e LinkedIn* (aulão realizado em 2022.2); *Dicas de oratória na esfera acadêmica - um diálogo inicial* (minicurso realizado em 2022.2); *Falemos* – *a importância da oratória na esfera acadêmica - dicas iniciais* (minicurso realizado em 2023.1); *Leia, curta, compartilhe e referencie - citar e referenciar na esfera acadêmica* (aulão realizado em 2023.1); *Introdução ao mundo acadêmico: estratégias de organização, de práticas de linguagem e de estudos na esfera acadêmica* (aulão realizado em 2023.2); *Meu perfil na esfera acadêmica: construindo o Lattes* (oficina realizada em 2023.2); *Apresentações de slides: o Canva como ferramenta de organização didático-metodológica e de apreciação visual* (oficina realizada em 2023.2).

a planejar aulas sobre escrita e leitura de gêneros acadêmicos. Contudo, conforme já acentuamos anteriormente, os eixos são indissociáveis, mas, visando ao caráter de divulgação e respondendo às demandas discentes, optamos por essas distribuições.

Assim como o PIAPE, um dos objetivos do DLLV Comunidade – Programa de Cursos Extracurriculares é contribuir para que estudantes permaneçam na universidade, com qualidade de formação. Outros objetivos deste segundo programa (no qual também atuamos) são: atender a específicas demandas da comunidade; proporcionar cursos para que estudantes validem horas de extensão curricular; e oferecer oportunidade de estudantes praticarem atividades docentes. Metodologicamente, o DLLV Comunidade se estrutura em três eixos (leitura e escrita; língua latina e estudos clássicos; e formação de professores), os quais comportam cursos semestrais (de 60 horas) atinentes à temática do eixo. No ano de 2023, por exemplo, foram oferecidos os seguintes cursos: *Criação literária*, *Leitura e Produção Textual Acadêmica*, *Norma Padrão Escrita* e *Revisão de Textos* (para o eixo leitura e escrita); *Latim avançado* e *Latim básico* (para o eixo língua latina e estudos clássicos); e *Linguística na Escola* (para o eixo formação de professores). Além de os cursos serem formados por estudantes-docentes para ministrá-los, há supervisão de um/a/e docente-coordenador/a/e, que contribui para a realização de planejamento, de roteiros de aprendizagem e de materiais didáticos (UFSC, 2023).

Como professoras-ministrantes do DLLV Comunidade, ministramos os cursos: *Leitura e Produção Textual Acadêmica* (professora-ministrante Graziela – semestres 2023.1 e 2023.2 – sob supervisão do Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira); e *Norma Padrão Escrita* (professora-ministrante Bianca – semestre 2023.2 – com coordenação da Profa. Dra. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos).

3.1 INTERAÇÃO NO PROCESSO DE PLANEJAR, ESCREVER E REESCREVER

Os diferentes espaços que ocupamos nos levam a utilizar a modalidade escrita da língua de diferentes maneiras e com diferentes finalidades. Dentro da universidade, por exemplo, desde as primeiras fases, os/as/es estudantes são conduzidos/as/es para um movimento de produção textual de qualidade, concentrando esforços para que os textos gerem *frutos*, como publicações em periódicos, por exemplo. A cobrança por uma produtividade intelectual exacerbada pode ser, muitas vezes, menos por qualidade e mais por *status* acadêmico. Acrescenta-se a isso outro fator que nos apresenta inúmeros/as/es estudantes a cada curso ministrado: a angústia por desmistificar a escrita acadêmica e alcançar os *padrões* estabelecidos em cada campo de conhecimento científico distinto. Muitas vezes, em nossas aulas, ouvimos relatos de estudantes que vivenciam situações em que se pressupõe que ele/a/u saiba, previamente, tudo o que precisa para produzir um bom texto.

Diante da diversidade e das especificidades que conduzem à prática de escrita acadêmica, compreendemos o texto como um evento sociocomunicativo, como já mencionamos anteriormente, cuja existência se dá a partir de um processo interacional. Dessa forma, todo texto é produto de uma coprodução entre interlocutores – alguns destes circulam oralmente, outros de forma escrita – em que vemos a materialização discursiva dos eventos de letramento em gêneros textuais-discursivos, conforme exemplificado por Acosta Pereira e Braga (2015), e utilizado por nós para discussões em aula. Em nossa prática, os/as/es estudantes são levados/as/us a pensarem criticamente a respeito dos eventos de letramento aos quais estão expostos/as/es no contexto acadêmico, para que a escrita, como prática social – situada sócio-historicamente –, concretize-se. Assim, instigamos os/as/es estudantes a desenvolverem uma *performance* acadêmica que deixe clara para eles/as/us o fato de que a linguagem cumpre seu papel social através dos textos que produzimos, impactando, sócio-histórico-pragmaticamente o outro – a pessoa interlocutora.

Ao longo de nossas aulas, exploramos questões como a construção de um argumento sólido, claro, coeso e coerente na expressão escrita. Esses aspectos são essenciais para que os/as/es estudantes se tornem pessoas escritoras academicamente letradas e se integrem ao ambiente (Koch, 2013). Dizer isso implica, então, no fato de que as práticas de uso da linguagem escrita na universidade são relativamente estáveis – ou seja, são ritualizadas de acordo com as especificidades dos gêneros textuais-discursivos típicos dessa esfera e que, em sua maioria, circulam somente nela.

Por sua vez, a retextualização (Marcuschi, 2008) é também uma prática de letramento que faz parte do *tornar-se academicamente letrado/a/e*. A capacidade de adaptar um texto de um determinado gênero para outro é parte da construção da identidade do/a/e

estudante que, a partir dessa prática, desenvolve não somente suas habilidades escritas, mas também suas habilidades críticas, agentivas, adaptativas e intersubjetivas, as quais levam os diferentes contextos em consideração na/para a produção, por exemplo.

Nossas atividades docentes levam os/as/es estudantes a uma compreensão de que ao interagir com o outro utilizando-se da linguagem em sua forma escrita, cada qual está instituindo relações sociais e se posicionando em papéis específicos (Acosta Pereira; Braga, 2015). Diante de diversas situações com as quais os/as/es estudantes se deparam com a necessidade de utilizar a escrita em suas conexões e redes de conceituais diversas, chamamos a atenção deles/as/us para um dos pontos que mais colocamos *em xeque* durante nossas atuações: a necessidade de um planejamento textual.

Motta-Roth e Hendges (2010) explicitam que o processo de preparação da escrita nos ampara como um facilitador – tanto do processo de escrita em si quanto na fase de revisão do texto. Desse modo, apresentamos questões que consideramos fundamentais para uma boa produção textual (Motta-Roth; Hendges, 2010; Koch, 2013; Marcuschi, 2008; Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenigo, 2011; Antunes, 2003, 2010), dentre as quais podemos mencionar: (i) a definição do tópico de um texto; (ii) o público-alvo/interlocutor esperado; (iii) as estratégias de articulação; (iv) a organização macroestrutural; e (v) o estilo. Sem nos esquecermos de outros fatores que perpassam tais pontos, abordamos esses cinco com maior ênfase, considerando que planejar e revisar são etapas fundamentais para que a produção textual cumpra sua função primária: comunicar. Quando falamos de planejamento textual, notadamente abordamos tais elementos comumente utilizados com a maior parte dos gêneros textuais-discursivos encontrados na academia e, diante das especificidades de cada um, outros elementos agregam à discussão.

3.2 AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A necessidade de se apropriarem de um *letramento acadêmico-científico* (Acosta Pereira; Costa-Hübes, 2023) conduz esses/as/us estudantes aos cursos que ministramos. Mesmo que não somente nós como também os/as/es demais professores/as/us de nossa universidade sejam adeptos/as/es a diferentes correntes teórico-metodológicas, ainda assim a preocupação em proporcionar um letramento acadêmico-científico converge diante dos objetivos e abordagens. Em nosso caso, por exemplo, compreendemos a prática da leitura como uma atividade que emerge do contato da pessoa leitora com o texto, em suas multimodalidades e interpretações. Partimos da ideia de que ler implica a compreensão do texto como algo que reflete no mundo, pois ler o mundo ao nosso redor é uma das primeiras atividades que aprendemos (Freire, 1981). Ao longo de nossas práticas, levamos nossos/as/es estudantes ao deslocamento do lugar de leitor/a/e passivo/a/e para o/a/e leitor/a/e ativo/o/e (Koch, 2013), o que nos demanda aprofundar a leitura em três níveis, sendo eles: (i) superficial; (ii) intermediário; e (iii) profundo (Koch, 2013). Para que esse movimento possa ser realizado com êxito, os/as/es estudantes são instigados/as/es a refletir subjetivamente a respeito dos diferentes processos de produção de inferência, partindo de reflexões que se baseiam na leitura.

A título de exemplificação, no módulo *Leitura e compreensão de textos na esfera acadêmica* (do PIAPE), tal qual no curso *Leitura e Produção Textual Acadêmica* (do DLLV Comunidade), da tutora Graziela, os/as/es estudantes são apresentados às possibilidades de leitura e compreensão de textos que se aplicam tanto no espaço acadêmico quanto para além dele. Quando nos conduzimos à percepção de que as fronteiras de um texto são apenas simbólicas e de que, na verdade, para compreendê-lo, precisamos nos deslocar para os níveis mais abstratos e profundos possíveis (Koch, 2013), percebemos que *uma venda cai* e que infinitas possibilidades se inauguram para aqueles que, até então – e em sua maioria – acreditavam que encontrariam, em nossas aulas, uma *fórmula secreta* que rompesse com o “sempre entendemos os textos de forma muito distante daquilo que o professor conduz em sala”.

Convergindo com Koch (2013), nossas aulas são voltadas à quebra de paradigmas e crenças limitantes impostas pelo senso comum. Levamos os/as/es estudantes a perceberem que a leitura, além de uma atividade altamente complexa de produção de sentidos é, também, uma atividade que se realiza com base não somente nos elementos linguísticos que reconhecemos na superfície do texto, como requer que a pessoa leitora mobilize um conjunto de saberes para haver compreensão. Assim, o contexto é apresentado a eles/as/us como fundamental para a produção de sentido de um texto e que, para acessá-lo sob diferentes óticas, é necessário ser um/a/e leitor/a/e ativo/a/e. Ao chegarmos nessa discussão, os/as/es estudantes começam a perceber os motivos pelos quais inúmeras vezes divergem da compreensão para qual o/a/e docente conduz uma determinada análise. Concordando que a pessoa leitora ativa é aquela que busca se aprofundar (contextualmente) na leitura para a efetiva compreensão textual, a metáfora do *iceberg* (Koch,

2013) ilustra muito bem aquilo que queremos transmitir em nossas aulas. Não considerando suficiente exigir que os/as/es estudantes *puxem* pela memória sua construção imagética de um *iceberg*, levamos a imagem em *slides* e discutimos as implicações metafóricas para a compreensão teórica de texto, contexto e intertextualidade.

Um breve exemplo de como buscamos aproximar os contextos sociocognitivos (Koch, 2013) dos/as/es estudantes, para que não apenas ressignifiquemos as práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade na esfera acadêmica, como também proporcionemos um letramento acadêmico eficiente, multimodal e dialógico (Bakhtin, 2011 [1979]) consiste na utilização imagética como um *incitador* para a compreensão de questões mais complexas. Essa estratégia metodológica busca se aproximar, em certa medida, daquilo que eles/as/us anteriormente vivenciavam na educação básica, através do uso de imagens para explicações metafóricas, não tendo caráter reducionista para as práticas de linguagem na universidade, mas sim um viés pragmático que proporciona uma percepção de que todo *dizer é fazer* (Austin, 1969). Torna-se muito mais fácil para o/a/e docente conduzir o/a/e estudante ao desenvolvimento do pensamento crítico quando considera o mundo à sua volta e simplifica determinados conceitos, para que ele/a/u consiga complexificar gradualmente, conforme for se apropriando dos conhecimentos necessários. Dessa forma, as pessoas leitoras se tornam agentes, ou seja, ativas, uma vez que respostas delas aos enunciados desencadeiam atitudes outras, em uma relação dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]).

Trabalhamos, assim, com a ideia de leitura como parte de um processo no qual a pessoa leitora deve realizar um trabalho ativo de decodificação, passando a compreender os múltiplos sentidos possíveis. Notadamente, tais questões são muito mais complexas do que temos espaço para aprofundar neste breve relato, mas sabemos que as discussões se imbricam por inúmeras possibilidades, sobretudo por conta da interdiscursividade (Moita Lopes, 2002), a qual vai além do texto. Desse modo, não somente a leitura não se encerra em si, no ato de ler, como as compreensões possíveis demandam que o/a/e estudante seja capaz de mobilizar saberes outros, em uma resposta ativa.

Sobretudo, é parte fundamental de nossas discussões a abordagem de elementos que funcionam como estratégias de leitura, tendo como objetivo central o desenvolvimento dos/as/es sujeitos/es que nos procuram para aprimorar suas habilidades leitoras. Diante disso, ainda, outras discussões acerca dos múltiplos desafios contemporâneos com os quais nossos/as/es estudantes se deparam são constantes e desafiadoramente debatidos. Nesse sentido, não deixamos de considerar elementos como coesão e coerência na/para a compreensão textual, buscando que o texto faça sentido tanto no nível macroestrutural quanto em relação às suas múltiplas possibilidades de interpretação.

3.3 DO “MAS E A GRAMÁTICA?” PARA A REFLEXÃO DA LÍNGUA EM USO

Conduzimo-nos, nesta subseção, a refletir sobre *práticas de análise linguística* – termo cunhado por João Wanderlei Geraldi nos anos 1980 e tão estudado e praticado por estudiosos/as/es da LA contemporânea, sobretudo de base dialógica (Rodrigues, 2021) – e sobre como concordamos com o desenvolvimento dos usos da linguagem, da interação nas diversas esferas sociais a partir da “[...] *relação inextricável entre uso-reflexão-uso* da linguagem como base para o ensino e aprendizagem, materializado nas três grandes unidades básicas de ensino de português [...]: prática de leitura, prática de produção textual e prática de análise linguística” (Rodrigues, 2021, p. 76-77, grifos nossos).

Convergemos, assim, com uma visão didático-pedagógica com a qual entendemos que este eixo está intrinsecamente associado aos processos de leitura e de escrita em si, pois priorizamos o seguinte ordenamento: prática de leitura; seguida de prática de análise linguística; seguida de prática de produção textual; indo para a prática de análise linguística novamente; e chegando-se, por “fim”, à reescritura (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). Ou seja, entende-se que o caráter processual da escrita (em constante trabalho de pesquisa e de leitura) está intimamente associado à compreensão e ao trabalho com a análise linguística/semiótica. Assim, distanciando-nos de um ensino mecanizado, de repetição e de nomenclaturas (com o qual estudantes se sentem fragilizados/as/es a partir de uma memória de ensino binária entre *certo* e *errado* – a famosa gramática escolar), vamos ao encontro de um ensino de língua e de norma padrão associados às esferas comunicativas (principalmente, à esfera acadêmica) em que o uso das regras tem sentido e contribui para textos mais coerentes, coesos, em favor de sustentação da argumentação, e evitando-se ambiguidade e abertura para interpretações equivocadas.

Nesse aspecto, em cursos como, do PIAPE, “*A variedade culta diz...*” – *Escrita de gêneros da esfera acadêmica e Prática de análise linguística em gêneros da esfera acadêmica* (do PIAPE), e do DLLV Comunidade, *Norma Padrão Escrita*, planejados e oferecidos pela estudante-professora Bianca, um primeiro movimento desenvolvido é a *quebra*, a *desestabilização* de uma memória que estudantes carregam quando chegam a esses cursos: o entendimento de que, para escrever melhor, precisam se apropriar de regras gramaticais. Ao lerem o planejamento de um desses cursos, sem que tenha havido uma primeira conversa sobre os objetivos e a metodologia, questionam: “mas e a gramática?”. Como mencionamos, esse movimento inicial é uma reação a duas *problemáticas* principais: primeira, o ensino tradicional de língua, predominantemente gramatical, no qual são acentuadas atividades centralizadas nas categorias gramaticais ou nas regras de norma-padrão; e, segunda, o ensino instrumental que defende que, a partir da compreensão de codificação e de decodificação, pode-se escrever melhor (Rodrigues, 2021).

Visando, então, a aulas que incentivem a agentividade dos/as/es estudantes e a reflexão deles/as/us sobre a língua, em constante problematização e entendimento político e social dos usos dela, trabalhamos dando prioridade à análise linguística dos textos lidos e escritos nas áreas de atuação de cada estudante (evitando-se exercícios mecânicos e esvaziados/fragilizados de sentido e favorecendo as atividades do PIAPE e do DLLV Comunidade como auxílio e parte de seus processos de leitura e escrita e não como mais uma demanda). Dois exemplos que trazemos para este texto (que demonstram desfechos promissores para os/as/es estudantes) são as seguintes práticas realizadas nesses cursos: (i) a reflexão sobre o uso da vírgula; e (ii) os efeitos discursivos e a série enunciativa que perpassam o uso da linguagem não-binária. No primeiro desses exemplos, são exploradas práticas que estimulam a análise dos textos para a desconstrução de algumas memórias da educação básica, como aquela que defende que a pausa para respirar está vinculada à virgulação do texto. Assim, Bianca intitula uma de suas aulas como “*Para, respira... e não põe vírgula!*”, tendo como base as vinte lições empreendidas por Piacentini (2012) e suas explicações voltadas para a lógica-sintática desses usos e, também, para o alto revestimento de subjetividade que as vírgulas facultativas possuem. No segundo exemplo, são percorridos os efeitos discursivos e a série enunciativa que perpassa o uso da linguagem não-binária, com a problematização da agonística em torno dessa emergência discursiva, seja pelas reivindicações de comunidades gênero dissidentes, seja pela produção de anormalização, criminalização, doentização, de práticas de moralidade, a partir de estratégias discursivas de conservadores, tendo como uma delas a valorização de uma gramática padrão para defender uma nação específica (Butturi Junior; Camozzato; Silva, 2022).

Assim como em outros planejamentos de aulas, esses exemplos foram citados para lembrar que as práticas de análise linguística compreendem atividades de reflexão: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Geraldini, 1991; Rodrigues, 2021). A reflexão que se realiza nas atividades epilinguísticas se dá no engajamento do sujeito nas avaliações que faz em relação aos recursos expressivos utilizados e os efeitos e desejos discursivos que estes têm; e a reflexão metalinguística é analítica, “[...] cujo objetivo está orientado para a construção de noções, com as quais se constroem categorias, e que produzem também uma *linguagem*, ou seja, a metalinguagem, para *falar sobre*” (Rodrigues, 2021, p. 83).

Nesse sentido, as práticas de análise linguística podem contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos/as/es estudantes, ao possibilitar que reconheçam as escolhas linguísticas feitas pelas pessoas autoras dos textos quanto por si próprios/as/es e as relacionem com os propósitos comunicativos, com as emergências discursivas e com o público-alvo. Dessa maneira, a análise linguística não se limita a descrever as estruturas da língua, mas busca explicar os efeitos de sentido que elas produzem nos discursos.

3.4 COMPARTILHAMENTO ORAL E ESCUTA ATIVA

Há vários aspectos que podem ser comentados nesta subseção que dizem respeito à necessidade de abordar a oralidade como curso na esfera acadêmica, contudo, atemo-nos a três delas: (i) o diálogo em sala de aula, em convergência com o caráter dialógico da língua (Bakhtin, 2011 [1979]; Antunes, 2003) e, por consequência, das relações fortuitas, prazerosas, acolhedoras e de troca; (ii) a memória (de uma educação básica mais tradicional) de que o momento de expressão de cada estudante se dá somente quando autorizado pela pessoa professora; e (iii) a quebra da estigmatização de que há um *perfil correto* de *boa pessoa apresentadora*.

Em relação aos dois primeiros, nossa atuação se dá em contraposição ao entendimento de sala de aula como espaço verticalizado das relações – estando estudantes enfileirados/as/es e prezando-se pelo silêncio para se ouvir a fala do/a/e professor/a/e e, conforme

Geraldi (1991, p. 156), esperando-se por “[...] respostas cristalizadas, prontas e acabadas”, de modo a privilegiar a correção da fala desses/as/us estudantes e não a expansão de suas contribuições. Por isso, promover um curso de oralidade é estimular, a partir de práticas horizontais, que os/as/es estudantes entendam-se como pessoas críticas academicamente e que isso está vinculado a se posicionar e fazer comentários orais.

Nos módulos de oralidade (“*A arte e a leveza de falar bem!*” – *Práticas de oratória na esfera acadêmica*; e “*Comunicar-se bem!*” – *Práticas de oralidade na universidade*), oferecidos pela tutora Bianca, no PIAPE, estimulam-se rodas de conversas, atividades que estejam conectadas a suas pesquisas e áreas de atuação, perguntas sobre suas rotinas e personalidades, enfim, que tanto positivam a interação e a desestruturação do enrijecimento acadêmico quanto positivam o acolhimento desses/as/us discentes (que é tão caro, como bem sabemos, para diversos aspectos, principalmente a saúde mental – como podemos ver em Caponi *et al.*, 2021). Como se pode notar com os objetivos descritos na sequência, faz-se um trabalho processual de dismantelamento e de reformulação sobre o entendimento do que é oralidade, visando: (i) refletir sobre a oralidade como mais um eixo crucial de práticas de linguagem na esfera acadêmica; (ii) conhecer e exercitar atividades corporais e vocais para prática da oralidade em apresentação de trabalhos acadêmicos; (iii) exercitar o planejamento, a organização e a síntese discursivo-textuais (com mecanismos gramaticais e linguísticos – coerência e coesão textuais – e mecanismos de comunicação *assertiva*) de gêneros textuais-discursivos acadêmicos (resumos, artigos, TCCs e monografias – dissertações e teses); (iv) refletir sobre desconstruções de estereótipos sociais refletidos nas práticas de oralidade; e (v) conhecer e exercitar mecanismos de diminuição de ansiedade, de medo e de timidez na oralidade.

A partir disso, voltamos ao terceiro dos pontos que iniciamos esta subseção (o qual, por sinal, tem sido muito significativo para quem participa dos módulos) é, a partir de diversas aulas, o trabalho de entendimento de que todas as pessoas têm potencial comunicativo e de que é preciso valorizar, justamente, a pluralidade delas. Há todo um transcurso de: acolhimento dos/as/es discentes para que se autoconheçam, entendam como que se sentem confortáveis a partir de suas individualidades – como é o caso de aulas específicas sobre práticas corporais, de respiração e de postura, com referências basilares de yoga na educação (Flak; Coulon, 2007) e com outras indicações corporais, relacionais e terapêuticas visando à permanência acadêmica pelo atravessamento da saúde (em diversos aspectos) nessa esfera; prática de positivação de suas qualidades (freando um pouco o movimento de constantemente se autocriticar e criticar negativamente as/as/es demais – muito enraizado à lógica mercadológica e de competitividade – aqui, acadêmica) – ; e, ainda, a desconstrução do *certo* e *errado* na fala e a problematização da binaridade de gênero a respeito da voz.

Damos dois exemplos desta última prática. Primeiro, em aulas intituladas como “*A oralidade não anda só...*” e “*Falar certo... ops! Ou melhor: coerente e assertivamente!*”, a tutora Bianca, ao retomar que comunicação oral e comunicação escrita têm características próprias, mas que não significa que são dicotômicas, dialoga sobre como as características da fala foram (e, muitas vezes, continuam sendo) estabelecidas tendo como parâmetro o ideal da escrita (isto é, principalmente olhando-se através das lentes da gramática normativa), o que conduziu aos preconceitos linguísticos presentes na fala (Koch, 2021) – ponto que, aliás, é trazido por muitos/as/es estudantes ao buscarem, com a realização do curso, “não falar errado”. Como explica Antunes (2003, p. 99-100), se “[...] não tem sentido a ideia de uma fala como lugar da espontaneidade, do relaxamento e da falta de planejamento em relação às normas da língua” e das regularidades dos gêneros discursivos, também é preciso se atentar para o fato de que não é sempre uma “[...] escrita uniforme, invariável, formal e correta”, como acentuamos anteriormente. A partir disso, em concordância com Koch (2021, p. 79-80), a fala é entendida com detentora de características próprias, uma vez que: por ser altamente interacional, seu planejamento é relativo, pois é “*localmente* planejável”; está sempre “em se fazendo” – ele é o seu próprio rascunho; assim, há muitas discontinuidades no fluxo discursivo; apesar de ter uma sintaxe característica, não deixa de apresentar sem deixar, como pano de fundo, a sintaxe geral da língua; e, à medida que a escrita é resultado de um processo, a fala é o processo, portanto, dinâmica.

Com isso, são trabalhadas, por exemplo, ferramentas de construção de coerência e coesão (como, inserções, sequenciações e encadeamentos) (Koch, 2021), de forma a pensar em uma comunicação mais assertiva, reconhecendo-se: (i) a coerência global e a unidade temática do texto; (ii) a articulação de tópicos e subtópicos; (iii) a variedade de gêneros textuais-discursivos, para saber planejar adequando-se às diferentes condições de produção e de recepção nos eventos comunicativos; (iv) a importância de respeitar a vez de falar e de saber como ouvir ativamente, em participação e cooperação; (v) as distintas estratégias, por exemplo, argumentativas, descritivas, narrativas, enfim; (vi) o cuidado com atitudes discriminatórias no que concerne às falas desprestigiadas; (vii) os recursos suprasegmentais que contribuem para a construção do sentido do texto, como as pausas e as entonações (com aulas

voltadas para atividades práticas de treinamento vocal, de interpretação/intenção/modulação nas entonações e de articulação); (viii) e, ainda, a apreciação da expressão oral dos valores culturais de cantadores, repentistas e contadores/as/us de histórias, por exemplo (Antunes, 2003).

O segundo exemplo faz parte, aliás, do ponto (vi) *o cuidado com atitudes discriminatórias no que concerne às falas desprestigiadas*, mencionado no parágrafo anterior, que alude não somente aos preconceitos linguísticos, mas ao emaranhado que reverbera na produção de corpos e subjetividades de segregação e precarização em uma sociedade de normalização dos racismos biopolíticos (Foucault, 2018 [1976]; Butler, 2018). Uma das aulas desses módulos se direciona à proposição de momentos de diálogos sobre mais uma construção de estereótipo social: tipos de vozes do imaginário comum (em binaridade – femininas e masculinas) associadas a estereótipos de gênero (com discursos como: “vozes femininas são fracas, agudas e demonstram fragilidade, submissão, dependência e infantilidade”; e “vozes masculinas são graves, fortes e demonstram autoridade e sujeito enérgico”). Em contraposição a muitos cursos voltados especialmente para *oratória*, que tanto reacentuam essas categorias excludentes, esses dois módulos de oralidade do PIAPE apresentam diversas atividades que problematizam estruturas de normalização. Um exemplo é uma aula denominada “*Alexa, Siri, Cortana... as construções sociais da voz!*” que, a partir de referências como UNESCO e EQUALS (2019) e Camozzato (2022), relaciona as mídias digitais e as inteligências artificiais para dialogar sobre dissidências sexuais e de gênero como sendo atravessamentos que influenciam na forma como nos expressamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a experiência acadêmica e profissional como tutoras de Leitura e Produção Textual no PIAPE e professoras-ministrantes de cursos no DLLV Comunidade, pudemos certificar, mais uma vez, que a atuação docente com a qual convergimos é exitosa em diversos sentidos. A partir da abordagem dialógica e sociocognitivista, com movimentos em multiplicidades de uma LA *in/inter/transdisciplinar* (Moita Lopes, 2006, 2022) e *transgressiva* (Pennycook, 2006), a prática de ensino que prezamos é mais integral e reflexiva, que defende a formação humana, com preocupação em abranger a heterogeneidade, a corporeidade, a sociabilidade e o protagonismo dos sujeitos sociais. Com ela, favorecemos pontos essenciais convergentes com as diretrizes de ambos os programas, como: a permanência de estudantes nos cursos de graduação; e a formação de qualidade em todo o processo acadêmico, desafiando o *temido* insucesso nessa esfera – extremamente vinculado à dificuldade com relação às práticas dos quatro eixos e ao letramento acadêmico – e a *problemática* exclusão de corpos dissidentes ao produtivismo mercadológico. Nessas práticas, pudemos experienciar a importância do acolhimento de discentes, no que diz respeito a práticas de linguagem significativas, à saúde mental, às relações sociais e à autoestima na universidade.

Nos módulos (e demais atividades) do PIAPE e nos cursos do DLLV Comunidade que oferecemos ao longo dos anos de 2022 e de 2023, prezamos o trabalho com os quatro eixos (ou princípios): a escrita, a leitura, a análise linguística e a oralidade (Antunes, 2003), a partir dos gêneros textuais-discursivos (Bakhtin, 2011 [1979]) que circulam na esfera acadêmica. Com cada eixo, propusemos atividades que, resumidamente: nas práticas de escrita, prezaram a compreensão de texto como um evento sociocomunicativo e que precisa ser bem planejado; nas de leitura, dialogaram sobre a percepção de que a leitura, além de uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, é, também, uma atividade que se realiza com base nos elementos linguísticos que reconhecemos na superfície do texto, mas também em níveis mais profundos e abstratos; nas práticas de análise linguística, buscaram pensar no trabalho de leitura e escrita entrelaçado aos gêneros, não reduzindo as aulas de leitura e de produção textual à correção de gramática e à confecção tecnicista; e, ainda, nas de oralidade, ofereceram espaços para diálogos (com conversas individuais e coletivas para o apoio psicológico das/dos/des discentes) e técnicas para proporcionar mais confortável nas exposições orais em público e de desconstruir um imaginário sobre *como deve ser uma boa pessoa oradora*, ressaltando a importância de práticas de respiração e de alongamento (do Yoga). Nossa atuação, então, seja no DLLV Comunidade, seja no PIAPE, tem a função de acolher essas pessoas, a partir das práticas sociais e não da exclusão destas, visando à formação humana e como parte da democratização às/das universidades.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*: Palavras e ações. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1969.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Práticas de linguagem na esfera acadêmica*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. 418p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-linguagem-na-esfera-academica/>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. 529p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 03 jan. 2024.
- ACOSTA PEREIRA, R.; BRAGA, S. Ler e escrever na Universidade: um fazer sócio- histórico cultural. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 15, p. 303-320, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v15n2/1518-7632-ld-15-02-00303.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- ACOSTA PEREIRA, R.; HUFF, L. A.; OLIVEIRA, A. M. Os gêneros do discurso nos estudos discursivos de base dialógica. In: BUTTURI JUNIOR, A.; BRAGA, S.; SOARES, T. B. (org.). *No campo discursivo: teoria e análise*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 105-131.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma sociologia dos gêneros do discurso. In: FUZA, A. F.; ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. (org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada e Práticas de Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 151-172.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BALTAR, M.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDO-MENEGO, D. *Leitura e produção textual Acadêmica I*. Universidade Federal de Santa Catarina/LLE/CCE/ UFSC: Florianópolis, 2011.
- BARONAS, R. L. *Ensaio em análise de discurso: questões analítico-teóricas*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2011. 158 p.
- BARONAS, R. L. (org.). *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. 190p.
- BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Masques da Cunha. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTTURI JUNIOR, A. A autoria, o dispositivo e a ética: os limites da (des)subjetivação na escrita. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 60, n. 3, p. 507-530, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/ydcvtzhJYLNLMZH84FDK8FM/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

- BUTTURI JUNIOR, A.; CAMOZZATO, N. M.; SILVA, B. F. Uma monstruosidade linguístico-moral: os discursos sobre a linguagem neutra nos projetos de lei do Brasil. *Calidoscopio*, v. 20, n. 1, p. 323-350, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/24588/60749354>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- CAMARANO, P. A. Análise dialógica do discurso: a leitura de um arqueogenealogista. *Revista Interfaces*, v. 14, n. 2, p. 199-215, 2023. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7481. Acesso em: 03 jan. 2024.
- CAMOZZATO, N. M. Biotecnovoz e gênero-dissonância: a voz e o discurso no realismo agencial. *Fórum Linguístico*, v. 19, n. 3, p. 8335-8350, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/91142>. Acesso em: 04 jan. 2024.
- CAPONI, S. et al. *Sofrimento psíquico em estudantes universitários*. Florianópolis: Ufsc/Nefhis, 2021. 15 p. Disponível em: https://www.academia.edu/47756959/RELAT%C3%93RIO_FINAL_DE_PESQUISA_UFSC_Sofrimento_ps%C3%ADquico_e_m_estudantes_universit%C3%A1rios. Acesso em: 03 jan. 2024.
- FLAK, M.; COULON, J. *Yoga na Educação: Integrando corpo e mente na sala de aula*. Florianópolis: Comunidade do saber, 2007.
- FONAPRACE/ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) da IFES - 2018*. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade - curso no Collège de France, 1975-1976*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1976].
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001 [1995].
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G. V. A construção do sentido no texto falado. In: KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 75-157.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAHRER, R. O sujeito do discurso em Bakhtin e Foucault: algumas observações preliminares. In: BUTTURI JUNIOR, A.; BRAGA, S.; SOARES, T. B. (org.). *No campo discursivo: teoria e análise*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 23-49.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. et al. *Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2022.
- PIACENTINI, M. T. Q. *Só vírgula - Método Fácil em vinte lições*. 3. ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. 01. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

RODRIGUES, R. H.; CERUTI-RIZZATI, M. E. *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal - Marxismo e Educação em Debate, Bahia*, v. 7, n. 1, p. 286-293, jan. 2015 [1984].

SILVA, B. F. *Discurso e autoria em Foucault e no Círculo de Bakhtin*. 2017. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185651>. Acesso em: 05 jan. 2024.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO; EQUALS. *I'd blush if I could – Closing gender divides in digital skills through education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO; EQUALS Global Partnership. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416>. Acesso em: 06 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP). *Projeto Político-Pedagógico Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)*. Florianópolis: UFSC, Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica, 2022. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2023/02/PPP-Piape-2022-aprovado-pela-C3%A2mara-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o.-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. *Resolução Normativa nº 133/019/CUn, de 29 de outubro de 2019*. Regulamenta o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. 2019. Disponível em: http://piape.prograd.ufsc.br/files/2019/11/RN1332019CUn_PIAPE-1.pdf. Acesso em: 03. jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *DLLV Comunidade: programa de cursos extracurriculares*. Programa de Cursos Extracurriculares. Disponível em: <https://dllvcomunidade.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.



Recebido em 15/01/2024. Aceito em 27/02/2024.