

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

FRANCINEIDE FRANCISCA PACHECO

**ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS: DO TRABALHO PRESCRITO AO REALIZADO**

**CAMPINA GRANDE
2023**

FRANCINEIDE FRANCISCA PACHECO

**ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS: DO TRABALHO PRESCRITO AO REALIZADO**

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth
Maria da Silva.

**CAMPINA GRANDE
2023**

P116e

Pacheco, Francineide Francisca.

Ensino de escrita acadêmica em um curso de Letras Português : do trabalho prescrito ao realizado / Francineide Francisca Pacheco. - Campina Grande, 2023.

100 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profª. Dra. Elizabeth Maria da Silva."

Referências.

1. Estudos Linguísticos. 2. Ensino de Escrita Acadêmica. 3. Objetos de Ensino. 4. Abordagens de Ensino. 5. Letramentos Acadêmicos. 6. Formação Docente. I. Silva, Elizabeth Maria da. II. Título.

CDU 81'33(043)

FRANCINEIDE FRANCISCA PACHECO

**ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS: DO TRABALHO PRESCRITO AO REALIZADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Data de Aprovação 13/06/2023

Banca Examinadora

Elizabeth Maria da Silva

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria da Silva – PPGLE/UFCG
Orientadora

Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo – PPGLE/UFCG
Examinadora titular interna

Laura Silveira Botelho

Prof^a. Dr^a. Laura Silveira Botelho – PPGP/UFJF
Examinadora titular externa

Manassés Moraes Xavier

Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier – PPGLE/UFCG
Examinador suplente interno

Maria de Fátima Alves

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves – UAEd/UFCG
Examinadora suplente externa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da 333 Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a Francineide Francisca Pacheco.

1. Aos 13 dias do mês de junho do ano de 2023, às 09:00 horas, através da sala virtual Google Meet em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Elizabeth Maria da Silva, (UFCG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Laura Silveira Botelho, (UFSJ), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Francineide Francisca Pacheco, intitulada: "Ensino de Escrita Acadêmica em um Curso de Letras Português: do Trabalho Prescrito ao realizado".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota 10,0(dez) correspondente ao conceito APROVADO.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o mestrando que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A), em 14/06/2023, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por ELIZABETH MARIA DA SILVA, PROFESSOR 3 GRAU, em 14/06/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA AUGUSTA GONCALVES DE MACEDO REINALDO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/06/2023, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **FRANCINEIDE FRANCISCA PACHECO, Usuário Externo**, em 14/06/2023, às 15:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LAURA SILVEIRA BOTELHO, Usuário Externo**, em 14/06/2023, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador 3463170 e o código CRC F8F0BFC4.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, por tudo que tem me permitido vivenciar durante essa trajetória.

Aos meus familiares que me apoiaram em todos os momentos vivenciados no mestrado e pela torcida constante durante a minha caminhada: irmãos, cunhados, sobrinhos e ao querido primo- José Wilson Oliveira.

A minha grande amiga, Gina Quirino pela presença diária em minha vida e que caminhou ao meu lado durante esse trajeto dando apoio e suporte aos diversos momentos de incertezas e fragilidades reais vivenciados durante esse período. Quanta gratidão minha amiga!

A amiga Hivana Fonseca pela dedicação e apoio dado frente às muitas dúvidas em relação ao fazer científico, pelo tempo dedicado em momentos em que achava que não conseguiria adentrar ao programa de mestrado, pelo espírito humilde em meio a um campo de muitas vaidades. Obrigada querida!

Ao Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por oportunizar uma formação de excelência

Ao círculo de amigos que me ajudaram e apoiaram no decorrer dessa formação, representados aqui pelo queridos Edivaldo Lira e Josenilda, companheiros de todos os dias e horas. Obrigada por tanto!

A minha grande orientadora, professora Elizabeth Maria da Silva, pelas compreensões, sensibilidade e dedicação ao longo desse percurso. Quanta competência e profissionalismo!

Agradeço também aos professores com quem dialoguei nesse percurso através de disciplinas cursadas: Elizabeth Silva, ao querido Manassés Moraes, Williany Miranda, pelos conhecimentos apresentados, compartilhados também com tamanho profissionalismo, dedicação e carinho.

Aos participantes da pesquisa, profissionais que dedicaram o pouco do seu tempo corrido para as nossas solicitações dando contribuições significativas à nossa pesquisa.

À banca examinadora, formada pelas professoras: Laura Botelho, Maria Augusta Reinaldo, pela generosidade em oferecer valiosas contribuições no trabalho de qualificação e por aceitarem prosseguir participando da banca de defesa. Aos suplentes, Maria de Fátima e Manassés Moraes, por participarem como suplentes e a quem tenho estima gratidão.

À querida Regina Celi pelas contribuições dadas referente ao letramento acadêmico via disciplina Fundamentos da escrita - o que trouxe aprimoramento ao projeto de pesquisa dessa dissertação. Agradeço também professora Regina pela presença na defesa dessa dissertação, pelo carisma e atenção dado durante essa minha caminhada acadêmica.

Agradeço imensamente a tudo que vivi e a todos que estiveram comigo neste momento tão importante e significativo para a minha vida pessoal e profissional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Modelos de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998)	25
Figura 02 - Discursos e abordagens de escrita.....	30
Figura 03 - Modelo dialógico de letramentos acadêmicos de três alunos do curso de Letras.....	32
Figura 04 - Esquema da SD adaptada por Costa- Hubes (2009).....	43
Figura 05- Elementos mobilizados para o ensino de escrita.....	80
Figura 06 - Experiências positivas no ensino de escrita acadêmica.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Discursos da escrita e concepções sobre ensino da escrita propostos por Ivanic (2004)	29
Quadro 02 - Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	51
Quadro 03 - Conteúdos e referências contidos nos planos de curso da disciplina ILPTA.....	53
Quadro 04 - Caracterização das entrevistas.....	58
Quadro 05 – Ementa da disciplina ILPTA.....	62
Quadro 06 - Objetos de ensino planejados em planos de curso de ILPT.....	63

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALTER-LAEL	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CH	Centro de Humanidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID	Coronavírus Disease
DE	Dedicação Exclusiva
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACOL	Faculdade Osman Lins
FARESE	Faculdade da Região Serrana
FAVENI	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada
ILPTA	Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos
ISD	Interacionismo SócioDiscursivo
LA	Linguística Aplicada
MD	Modelo Midiático
NEL	Novos Estudos do Letramento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPGLE	Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
PPGP	Programa de Pós- Graduação em Psicologia
PROFBIO	Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SCIELO	Brasil Scientific Electronic Library Online
SD	Sequência Didática
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAEd	Unidade Acadêmica de Educação

UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESF	Fundação de Ensino Superior de Olinda
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

RESUMO

Esta investigação amplia discussões sobre o ensino de escrita em contexto acadêmico, focalizando, de modo especial, experiências vivenciadas por professores com esse ensino. Tem como questionamento norteador: O que está prescrito, planejado e é realizado no ensino de escrita acadêmica de um curso de Letras Português em uma universidade pública brasileira? Seu objetivo geral é investigar o ensino de escrita acadêmica prescrito, planejado e realizado no curso referido. Já os objetivos específicos são: 1) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica prescritos na ementa da disciplina Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (ILPTA) ofertada no curso citado; (2) Mapear objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica planejados em planos de curso dessa disciplina ILPTA, (3) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes ao trabalho realizado na disciplina ILPTA e (4) Analisar reflexões dos docentes de ILPTA sobre o trabalho realizado nessa disciplina. Esta pesquisa ancora-se em pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, tendo como base principalmente os trabalhos desenvolvidos por Street (1994, 2003, 2014) e Gee (1996), nas discussões sobre os letramentos acadêmicos (FIAD, 2015; FISCHER, 2007; 2008, 2010; IVANIC, 2004; LEA; STREET, 1998; 2014, LILLIS; SCOTT, 2007; ZAVALA, 2010) e o trabalho docente prescrito, planejado e realizado (BRONCKART; MACHADO, 2009; CLOT, 2006; MACHADO, 2006; LIRA; RAFAEL, 2022) Metodologicamente, o presente estudo está situado no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2009; 2013;), no paradigma interpretativista, sob uma abordagem qualitativa dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013). Trata-se de uma pesquisa de natureza híbrida, do tipo experiencial (MICCOLI, 2014) e exploratório (GIL, 2008). O corpus é constituído por dois conjuntos de dados: (1) planos de curso da disciplina ILPTA e (2) registros de entrevistas realizadas com cinco docentes do curso de Letras Português de uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro. O procedimento analítico pauta-se na técnica de triangulação de dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014) considerando que o ensino da escrita acadêmica evidenciado nos trabalhos prescrito, planejado e realizado dos professores estão situados na ementa da disciplina ILPTA, em planos de curso e nos relatos dos discentes. Os resultados indicam o gênero como principal objeto de ensino ((LINO DE ARAÚJO, 2014) e as abordagens habilidade de estudo, socialização acadêmica e, por vezes, indícios da abordagem letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) sinalizados nos trabalhos dos professores. Identificamos ainda, na abordagem didática do gênero, a mobilização de elementos fundamentados em proporções teórico metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONKART, 1999), apontando assim propostas significativas no trabalho do professor com o ensino de escrita em contexto acadêmico. Esperamos que a visibilidade dada neste estudo ao ensino de escrita acadêmica, a partir dos trabalhos prescrito, planejado e realizado, possa trazer contribuições a outros colegas de trabalho e auxilie discentes e demais interessados, fortalecendo, assim, a construção de conhecimentos nessa área.

Palavras-chave: Ensino de escrita acadêmica; Objetos de ensino; Abordagens de ensino; Letramentos acadêmicos.

ABSTRACT

This investigation enlarges discussions about writing teaching in academic context, focusing, in a special way, experiences lived by teachers with this teaching. Its guiding question is: What's prescribed, planned and carried out in the teaching of academic writing in a Portuguese Languages course at a Brazilian public university? Its general object is to investigate the teaching of academic writing prescribed, planned and carried out in that course. The specific objectives are: 1) To identify objects and approaches for teaching academic writing prescribed in the syllabus of the discipline; 2) Mapping academic writing teaching objects and approaches planned in course plans for this discipline; 3) Identify academic writing teaching objects and approaches underlying the work carried out in the discipline; 4) To analyze reflections of ILPTA professors on the work carried out in this discipline, considering didactic transposition and approaches to teaching academic writing mobilized in this work. This study anchors in the theoretical assumptions of the New Literacy Studies, mainly based on the works carried out by Street (1994, 2003, 2014) and Gee (1996), in discussions about academic literacies (FIAD, 2015; FISCHER, 2007; 2008, 2010; IVANIC, 2004; LEA; STREET, 1998; 2014, LILLIS; SCOTT, 2007; ZAVALA, 2010) and teaching work prescribed, planned and carried out (BRONCKART; MACHADO, 2009; CLOT, 2006; MACHADO, 2006; LIRA; RAFAEL, 2022). Methodologically, the present study is situated in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; 2009; 2013) in the interpretive paradigm, under a qualitative approach of the data (BOGDAN; BIKLEN, 1994; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013). This is a research of a hybrid nature, of the experiential type (MICCOLI, 2014) and exploratory (GIL, 2008). The corpus consists of two sets of data: (1) ILPTA course plans and (2) records of interviews with five teachers of the Portuguese Languages course at a public university located in northeastern Brazil. The analytical procedure is based on the data triangulation technique (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Considering that the teaching of academic writing evidenced in the prescribed, planned and performed works of the professors are located in the ILPTA discipline syllabus, in course plans and in the students' reports. The results indicate gender as the main teaching object ((LINO DE ARAÚJO, 2014) and the study skills, academic socialization and, sometimes, insinuations of the academic literacy approach (LEA; STREET, 1998) signaled in the teachers' work. We also identified, in the didactic approach of the genre, the capture of fundamental elements in theoretical and methodological proportions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999). We hope that the visibility given in this study to the teaching of academic writing, based on the work prescribed, planned and carried out, can bring contributions to other co-workers and help students and other interested parties, thus strengthening the construction of knowledge in this area.

Keywords: Academic writing teaching; Teaching objects; Teaching approaches; Academic Literacy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	22
1.1 Escrita sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento	22
1.2 Abordagens de ensino e discursos relativos à escrita: um caminho para se pensar a escrita na universidade	27
1.3 Trabalho docente: situando alguns conceitos	37
1.4 Elementos que norteiam o ensino de escrita acadêmica: abordagem didática do gênero.....	42
CAPÍTULO II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
2.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação	49
2.2 Aspectos éticos: da autorização da pesquisa até a inserção dos participantes.....	51
2.3 Contexto da investigação.....	52
2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	54
2.5 Instrumentos de pesquisa.....	55
2.5.1 Planos de curso de docentes.....	55
2.5.2 Entrevistas semiestruturadas individuais.....	60
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	62
2.7 Sistematização dos dados: categorias de análise.....	63
CAPÍTULO III - Ensino de escrita acadêmica na disciplina ILPTA: trabalho previsto, planejado e realizado.....	64
3.1 Trabalho prescrito para o ensino de escrita acadêmica: uma análise da ementa da disciplina ILPTA.....	64
3.2 Trabalho planejado para o ensino de escrita acadêmica: uma análise de objetos e abordagens de ensino em planos de curso da disciplina ILPTA.....	66
3.2.1 Trabalho planejado de Anne.....	68
3.2.2 Trabalho planejado de Morgana, Raul/Aparecida.....	69
3.2.3 Trabalho planejado de João.....	70
3.3 Trabalho realizado no ensino de escrita acadêmica: uma análise de relatos docentes.....	71
3.3.1 Resenha	71
3.2.2 Resumo	80

3.4 Reflexões de docentes em letras quanto ao trabalho realizado na disciplina ILPTA.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES.....	100
ANEXOS.....	102

INTRODUÇÃO

Na graduação, especificamente no curso de Letras Português, foco de nossa pesquisa, a aprovação dos estudantes em algumas disciplinas, bem como a atividade final do curso está diretamente relacionada à produção de gêneros escritos específicos da academia. Ao evidenciarem particularidades no desenvolvimento dessa nova escrita, estudantes recém-ingressos nesse ambiente têm instigado pesquisadores a discutirem mudanças tanto relacionadas ao processo de desenvolvimento da escrita acadêmica como também de práticas que orientam o ensino dessa escrita.

Fischer e Dionísio (2011) salientam que é a própria universidade o espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção da escrita acadêmica, pois a partir das disciplinas inseridas nos currículos dos cursos, os discentes vão adquirindo diversos conhecimentos do universo científico e em relação aos quais necessitam desenvolver novas habilidades relacionadas ao uso da linguagem e à construção da escrita a fim de se inserirem em práticas letradas acadêmicas. Mas, mesmo tendo esse aparato proposto nos currículos dos cursos, Vitoria e Christofoli (2013, p. 42, grifo dos autores) elencam outros aspectos que também devem ser considerados importantes, quando pensamos a escrita em contexto acadêmico: “os fundamentos epistemológicos que norteiam o trabalho docente, as escolhas didático-metodológicas mais indicadas para realizar um trabalho de escrita consistente e as concepções que costumam cercar aquilo que se entende por *boa escrita*”

Essa linha de raciocínio proposta pelos autores lembra o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores Lea e Street (1998; 2014), ao conduzirem um projeto em universidades do Reino Unido, buscando compreender o que estava acontecendo com a escrita de estudantes no contexto inglês. A partir desse estudo, os autores identificaram diferentes formas de se conceber o ensino da escrita em contexto acadêmico, dando visibilidade inclusive a aspectos didáticos-metodológicos e a concepções que norteiam o ensino dessa escrita. Esses aspectos são muitas vezes questionados em contexto acadêmico, principalmente por parte dos docentes, que assumem o compromisso de ensinar a escrita acadêmica.

Nos últimos anos, é crescente o número de pesquisas que focalizam a escrita acadêmica e seu ensino, a exemplo: *O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva* (2016), de Hermano Aroldo Gois Oliveira; *Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: Relações de poder na academia* (2016), Laura Silveira

Botelho; *Letramento acadêmico: Estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de letras da universidade estadual do Ceará* (2018), de José Hipólito Ximenes de Sousa; *Atividades de produção de textos na esfera acadêmica: Abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto* (2022), Roberto Barbosa Costa Filho, além de trabalhos recentemente publicados como o dossiê *Práticas de ensino da escrita acadêmica*, que também surgiu com o desejo de ampliar discussões sobre escrita acadêmica (MIRANDA; FIAD, 2021).

Tendo em vista que a escrita acadêmica tem características próprias e suscita níveis de exigências diferentes das etapas de ensino vivenciadas anteriormente pelos discentes e por ser tão importante na vida acadêmica como um todo, consideramos importante ensiná-la de forma sistemática e explícita aos graduandos. Assim, pesquisas que focalizam a escrita e o seu ensino, seja do ponto de vista do aluno, seja do ponto de vista do professor precisam ser incentivadas, realizadas. Conforme mapeamento realizado em periódicos da CAPES, SCIELO, Google Acadêmico, sites do PPGLE, PPGEL, PPGL e outros, há um número considerável de trabalhos que trazem discussões sobre esse objeto de investigação. Essas iniciativas já sinalizam um grande avanço para nós pesquisadores que tanto acreditamos no ensino dessa escrita e o consideramos fundamental para os estudantes do ensino superior.

A escolha pela temática do ensino de escrita acadêmica sob a ótica de docentes deu-se a partir de questionamentos surgidos durante o percurso da pesquisadora como professora de disciplinas que orientam o ensino de escrita acadêmica ofertadas em cursos de Letras de instituições públicas de ensino superior. Tais questionamentos iniciaram-se, na verdade, a partir das vivências da pesquisadora, primeiramente como aluna e foram se consolidando cada vez mais como professora e coordenadora do curso.

Em cada função exercida, sempre me deparava com os desafios dos estudantes com a escrita acadêmica, seja em algumas situações mais intensas, seja em menos intensas. Quando assumi, por exemplo, a coordenação de um curso Letras, fui acionada a solicitar a oferta da disciplina Prática de Pesquisa II (Monografia), porque um número significativo de discentes poderia naquele ano serem jubilados e ao mesmo tempo perder seus empregos (já sofriam ameaças porque não tinham a comprovação de curso superior) em razão de não terem dado conta do trabalho de conclusão de curso, texto de natureza acadêmica, a monografia. Tal fato fora constatado através da procura desses alunos, bem como do levantamento geral desses estudantes que conseguiram cursar até o sétimo bloco e que ficaram retidos na disciplina referida.

Não obstante reconheçamos a produtividade de terem disciplinas de orientação para o

ensino de escrita acadêmica no curso de Letras investigado, sabemos que, por vezes, pode existir um distanciamento entre o que está previsto nos documentos parametrizadores de ensino e a prática em sala de aula. Em razão disso, cabem-nos indagações sobre o que e como o ensino acontece e que respostas significativas podem surgir a partir de um estudo dessa natureza. E, como é papel do professor operacionalizar o conhecimento adquirido pelos alunos, é imprescindível ouvir desses profissionais os entraves e as facilidades que perpassam o processo de ensino dos componentes curriculares que orientam o ensino de escrita acadêmica.

Toda essa posição possibilitou o contato com o universo acadêmico e o despertar de reflexões sobre como a escrita se realiza nesses contextos.

Ao concebermos a escrita acadêmica como uma prática social situada, com características específicas (LEA; STREET, 1998), diferenciando-se da escrita demandada em outras esferas discursivas, a exemplo da escolar (FERNANDÈZ; CARLINO, 2010), defendemos a necessidade de ensiná-la sistemática e explicitamente aos graduandos de todos os cursos, inclusive aos de Letras. Para tanto, entendemos ser pertinente acompanhar esse ensino considerando os vários trabalhos que o perpassam: o prescrito, o planejado e o realizado (MACHADO, 2002).

Em razão dessa compreensão, a pergunta que norteia esta investigação é: o que está prescrito, planejado e é realizado no ensino de escrita acadêmica de um curso de Letras Português ofertado em uma universidade pública brasileira? Buscando responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral: Investigar o ensino de escrita acadêmica prescrito, planejado e realizado no curso citado. Já os objetivos específicos são:

- (1) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica prescritos na ementa da disciplina Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (ILPTA) ofertada no curso referido;
- (2) Mapear objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica planejados em planos de curso dessa disciplina ILPTA;
- (3) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes ao trabalho realizado na disciplina ILPTA;
- (4) Analisar reflexões dos docentes de ILPTA sobre o trabalho realizado nessa disciplina.

Entendemos que a relevância desta pesquisa justifica-se não só pela lacuna identificada no curso de Letras Português da instituição investigada, como também em outros cursos nos quais lacunas dessa natureza são relatadas em encontros pedagógicos, reuniões de colegiado, conversas em corredores. Além disso, destacamos nosso interesse em dar visibilidade a

experiências produtivas e significativas com o ensino de escrita acadêmica, suscitando o compartilhamento de vivências que deram certo, que proporcionaram aprendizados, sendo passíveis de mobilização para outros contextos, guardados os devidos ajustes. Em virtude desse entendimento, é possível que o desenvolvimento desta pesquisa possa também contribuir para que mudanças ocorram na maneira de ensinar escrita acadêmica e assim subsidiar o trabalho de professores comprometidos com esse ensino, em novas propostas.

Considerando o rol das disciplinas ofertadas no curso de Letras Português selecionado como espaço investigativo, optamos por desenvolver a pesquisa na disciplina ofertada no primeiro bloco – Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (ILPTA). Para tanto, analisamos planos de curso dessa disciplina e relatos de cinco docentes, concedidos via entrevistas semiestruturadas.

Nesse sentido, para desenvolver esta pesquisa, a dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das Considerações Finais. O Capítulo 1 é composto por quatro seções. Na primeira, intitulada Escrita sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, situamos os principais conceitos advindo do quadro teórico selecionado por nós para guiar o nosso olhar sobre o nosso objeto de estudo (STREET, 1984, 2003, 2014; GEE, 1996 [1990]), Letramentos acadêmicos (FIAD, 2011; FISCHER, 2007; LEA; STREET, 1998, 2014; MARINHO, 2010; SILVA, 2017). Na segunda seção, intitulada Abordagens de ensino e discursos relativos à escrita: um caminho para se pensar a escrita na universidade, situamos as abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014) articuladas aos discursos sobre escrita (IVANIC, 2004). Na terceira, Reflexões sobre o trabalho docente, são apresentados os conceitos de trabalho prescrito, planejado e realizado, a partir de contribuições de Amigues (2004), Bronckart (2006; 2008; 2009), Bronckart e Machado (2009), Machado (2002;2006), Lousada; Barricelle (2011). Na quarta e última seção do capítulo teórico, Elementos que norteiam o ensino de escrita acadêmica: abordagem didática do gênero, apresentamos esses conceitos fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Bronckart (1999); Dolz, Pasquier e Bronckart (1993); Gondim (2017); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Schneuwly e Dolz (2004); Machado (2009). No Capítulo 2, intitulado Fundamentos Metodológicos, expomos os aspectos e os procedimentos que metodologicamente moldaram a investigação. Para tanto, apresentamos três seções. Na primeira seção, caracterizamos a pesquisa quanto à área, a Linguística Aplicada, quanto ao paradigma – interpretativo – e quanto à natureza da investigação – pesquisa exploratória e experiencial. Na segunda, apresentamos o contexto da pesquisa e os

procedimentos de geração de dados. Na terceira seção, expomos os procedimentos de tratamento de dados.

No Capítulo 3, Ensino de escrita acadêmica na disciplina ILPTA: trabalho prescrito, planejado e realizado, construímos quatro subseções: 3.1 Trabalho prescrito para o ensino de escrita acadêmica: uma análise da ementa da disciplina ILPTA; 3.2 Trabalho planejado para o ensino de escrita acadêmica: uma análise de objetos e abordagens de ensino em planos de curso da disciplina ILPTA; 3.3 Trabalho realizado no ensino de escrita acadêmica: uma análise de relatos docentes e 3.4 Reflexões de docentes em letras quanto ao trabalho realizado na disciplina ILPTA. Na seção Considerações Finais, apresentamos as conclusões do nosso estudo e as perspectivas de trabalhos futuros.

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A PERCEPÇÃO DOS DADOS

Para investigar os objetos e abordagens de ensino contemplados nos trabalhos prescrito, planejado e realizado em torno do ensino de escrita acadêmica situado na disciplina ILPTA, nos fundamentamos nesses conceitos. Em razão disso, organizamos este capítulo em quatro seções. Na primeira seção, abordamos os Novos Estudos do Letramento e seus aportes para a pesquisa, focalizando especificamente a concepção de escrita nessa área. Na segunda, exploramos as abordagens de ensino de escrita acadêmica e os discursos de escrita. Na terceira seção, exploramos conceitos relativos ao trabalho docente e suas dimensões: trabalho prescrito, planejado e realizado. Na quarta seção, apresentamos a abordagem didática do gênero.

Cabe esclarecermos que na disciplina ILPTA são dadas as primeiras orientações relativas à leitura e à construção de textos de natureza acadêmica no curso de Letras Português. Embora reconheçamos que os eixos leitura e escrita sejam interligados, focalizamos neste estudo apenas a escrita, por concebermos que, no contexto acadêmico atual, as demandas relativas à escrita têm se tornado elemento desafiador para a comunidade acadêmica.

1.1 Escrita sob a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento

As discussões relativas à escrita no campo dos letramentos tiveram início a partir de trabalhos publicados em meados dos anos de 1980, conforme apontam pesquisas de Heath (1982) e Street (1984). O foco principal dessas pesquisas era investigar de que maneira as pessoas que viviam em comunidades, em sociedades e em grupos sociais específicos compreendiam os usos e as funções da escrita, bem como as significavam em atividades cotidianas e culturais. Essa iniciativa de investigar a escrita em contextos situados deu origem à corrente de estudos denominada Novos Estudos do Letramento, teoria que considera o letramento como uma prática social (BARTON; HAMILTON, 1998; GEE, 1996 [1990]; STREET, 1996; 2003).

O clássico trabalho de Street (1984) reúne estudos, modelos e programas de letramento ainda vigentes como uma maneira de responder a dois questionamentos de estudiosos na época, a saber: o primeiro relacionado à visão tradicional da linguagem – centrada na aquisição de habilidades técnicas da escrita, as quais, uma vez adquiridas, poderiam ser aplicadas nos mais variados contextos sociais. Já o segundo está relacionado à escrita desenvolvida em contextos situados, considerando não somente os aspectos linguísticos dos indivíduos, mas também históricos, culturais, econômicos e sociais.

O pesquisador britânico propõe uma maneira diferente de compreender a natureza do letramento, como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo. Ele defende que a escrita não pode ser tratada como elemento neutro e independente das relações cotidianas, históricas e sociais dos indivíduos. Nesse sentido, o letramento não estaria localizado na mente das pessoas de forma individualizada, e sim relacionado aos usos sociais dessa escrita em seus respectivos contextos.

Essa postura de Street (1993; 2003) de investigar a escrita em contextos socioculturais é também decorrente de um pensamento diferente do que norteia uma corrente de estudos da época chamada a “Grande divisão”. Essa corrente de estudo, que tem como um dos estudiosos representantes Walter Ong, enfocava as diferenças entre cultura oral e cultura escrita. Defendia-se que os indivíduos e sociedades que possuíam a habilidade com a escrita eram superiores às comunidades de culturas orais primárias.

Os Novos Estudos do Letramento, por sua vez, dão visibilidade às práticas sociais construídas em contextos diferenciados e que desempenham papéis amplos e funções específicas. Tais características são delineadas no trabalho pioneiro de Street (1984, p.1) [...] práticas e conceitos particulares de [...] escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou meramente ‘técnicos’. [...]”¹(tradução nossa). Nesse caso, a natureza do letramento não está apenas na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar o letramento como uma prática social. Por essa razão, esses estudos diferenciam-se dos da corrente da “Grande Divisão” desenvolvida por teóricos como Ong (1998); Goody (1968); Grenfield (1962); Hildyard e Olson (1968). Em contraposição a essa corrente e entendendo o letramento como prática social, Street (1984,1993) propõe dois modelos de concepção do letramento: o autônomo e o ideológico.

O primeiro corresponde à ideia de que a escrita é independente dos fatores sociais que delineiam seu uso, ou seja, as capacidades de escrita são próprias de cada sujeito e podem funcionar independentemente do contexto, não havendo assim diferenças entre os sujeitos envolvidos no âmbito do letramento. Entender o letramento nessa perspectiva leva ao que Street (2014) chama de “Grande Divisão”: perspectiva teórica que distingue aspectos do oral e do letrado. Referente à cultura letrada estariam o pensamento lógico e moderno, a escrita, a ciência e

¹ “[...] what the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends upon the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’. [...]” (STREET, 1984, p. 1)

a história; relacionados à cultura não letrada, o pensamento pré-lógico e primitivo, a oralidade e o mito. Esse modelo está centrado na aquisição de habilidades e fundamentado numa visão neutra e universal, dissociada de práticas sociais situadas.

Street (2014) critica o modelo autônomo de letramento por entender que esse modelo reforça que a capacidade de escrita é inerente ao sujeito e, concebendo assim, traz como consequência um entendimento de que as sociedades ditas como letradas são superiores em relação àquelas consideradas “não letradas”. Defende ainda que, para desconstruir essa visão de superioridade dos letrados, se faz importante compreender que as diferenças entre os grupos devem ser estabelecidas em função de convenções culturais e que as diferenças de aquisição da leitura e escrita se dão muito mais em função de condições econômicas, sociais, históricas e culturais. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento da escrita deve ser transpassado pela realidade local e não acontecer de forma limitada, como acontecia com programas de alfabetização tradicionais em países em desenvolvimento.

Para atender à necessidade do estudo do Letramento como prática social, Street (1984; 2014) propõe o modelo ideológico. Nesse modelo, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições. Nele, “O aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso” (STREET, 2014, p.116). Ao defender explicitamente o modelo ideológico, o estudioso evidencia como esse modelo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural às práticas de letramento, por considerar contextos sociais e culturais, bem como a diversidade de uso da escrita. São características desse modelo:

- Dependendo da cultura e do contexto social a ser considerado, o letramento sofre variações e conseqüentemente irá manifestar-se de diferentes formas e condições. (STREET, 2013);
- Sendo o letramento uma prática social, não pode ser considerado como uma habilidade técnica e neutra, que é desenvolvida e transpassada por “princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p.53);
- O letramento está relacionado ao conhecimento que o sujeito possui, e com a forma que será utilizado por ele. Já a escrita surge “em si mesma enraizada em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser” (STREET, 2003, p.5);

- Além de ser um modelo cultural, por trazer em si os significados culturais da escrita, o é também no sentido de que os processos de escrita conferem uma dimensão de identidade e poder cultural (STREET, 2003).

Seguindo essa linha de raciocínio, o modelo ideológico defendido por Street (2003) ganha enfoque, porque o letramento acontece a partir da interação entre o processo interno do indivíduo e o social. É importante ressaltar que esse processo é um movimento cognitivo compartilhado, ligando ideologias individuais e cotidianas, situadas em contextos sociais diversos e que por assim ser, os usos sociais dessa escrita dependem desses contextos (STREET, 2014). Além disso, como são variados os contextos e culturas por onde circula a escrita, são também variados os letramentos. Por esse motivo, as práticas de ensino devem então considerar esses contextos culturais dos alunos a fim de que possa acontecer de fato a apropriação da escrita que seja pertinente ao meio acadêmico, mas que os sujeitos se sintam envolvidos no processo.

Segundo Street (2010), o modelo de letramento ideológico é fundamentado em um trabalho de cunho etnográfico e tem como objetivo “buscar compreender como as pessoas se envolvem com a escrita em seu cotidiano e tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento” (STREET, 2003, p.4), evitando assim que estereótipos e até mesmo propostas elaboradas por grupos dominantes sejam tomadas como referência para a escrita. Para o autor, os modelos são “perspectiva conceitual”, não são fórmulas estáticas para serem aplicadas e ou transferidas para contextos. São “perspectivas” que buscam compreender como as pessoas pensam, se relacionam e significam a escrita em variados contextos.

Ainda relacionado aos modelos autônomo e ideológico de letramento, Street coloca que:

Os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas[...]. Nesse sentido o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas[...] (STREET, 2003, p.9)

Para o autor, o modelo de letramento autônomo está subjacente ao modelo ideológico, de modo que, por mais que apresentem diferenças em relação à escrita e seu ensino, não são excludentes. Assim, buscando compreender a natureza social do letramento, bem como analisar os usos e significados da escrita em diferentes contextos e grupos sociais, os teóricos dos Novos

Estudos do Letramento recorreram aos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento.

Sob uma perspectiva etnográfica, Shirley Heath (1982) desenvolveu a noção de eventos de letramento como um meio para examinar as formas e as funções da linguagem oral e escrita. A expressão eventos de letramento, segundo a autora, é utilizada para referir-se a “[...] ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação”² (HEATH, 2001, p.19). Cabe acrescentar que eventos de letramento não acontecem de forma aleatória, pelo contrário, possuem regras e requerem interpretações todas as vezes que um texto escrito passa a fazer sentido em uma situação concreta de uso.

Street (2003) argumenta que o conceito de eventos de letramento é bastante interessante por oportunizar aos pesquisadores, assim como aos profissionais, focalizar ações mais perceptíveis em torno de atividades que envolvem a escrita. “Descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem” (STREET, 2010, p.38). Porém, essa descrição, segundo o autor, poderia ocasionar um problema, se realizada de forma isolada, porque não daria conta dos significados construídos naquele determinado evento. Por exemplo, se não fazemos parte do evento e desconhecemos a sua natureza, de que forma o compreenderíamos ou o significaríamos? Por essa razão, o autor, dentro de uma abordagem social do letramento, emprega o conceito de práticas de letramento.

Conforme Street (2013), as práticas de letramento tratam tanto dos eventos quanto dos padrões de atividades que giram em torno do letramento, vinculando-os a algo mais amplo, de natureza social e cultural. Essa ampliação corresponde a conceitos e modelos sociais que giram em torno do evento, que o fazem funcionar e que lhes dão significados. Então, os eventos são conduzidos pelas crenças e convicções que os sujeitos atribuem à escrita, nos mais variados contextos e situações do cotidiano e às práticas, caberiam os significados atribuídos a ações realizadas dentro dos eventos, em um contexto específico.

Barton e Hamilton (1998, p.8), por sua vez, conceituam “eventos de letramento como atividades em que o letramento desempenha um papel. [Afirmam que os] Eventos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas”³. Nesse sentido, os eventos de letramento acontecem todas as vezes que o texto escrito for o mediador de uma atividade social.

² [...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies (HEATH, 2001, p.19).

³ Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them (Barton; Hamilton, 1998, p.8)

Barton e Hamilton (2000) caracterizam as práticas de letramento como formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita. Essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Elas estão relacionadas à forma como as pessoas em uma cultura particular utilizam o letramento para construir sentido em suas vidas. Dessa forma, elas são processos ao mesmo tempo individuais e sociais que expressam regras e valores abstratos sobre o letramento, sendo moldadas e ajudando a moldar as maneiras pelas quais as pessoas dentro das culturas o usam.

Em diferentes épocas, notamos que a escrita, sob a perspectiva dos letramentos, vem ganhando foco e sendo tecida por diversos autores. O realce dado ao ensino da escrita na academia com a exigência de formar indivíduos capazes de escrever e fazer uso de conhecimentos científicos em situações reais do cotidiano, moveram políticas públicas focadas no fazer pedagógico e na construção de currículos, fixando as instituições educacionais como “gerenciadoras” dos processos de formação para o letramento (SANTOS; SOARES; SANTOS, 2021). A natureza sócio-histórica e cultural das pesquisas aponta que na maior parte dos casos os estudos sobre letramento consideraram a dimensão social e contextual de usos da escrita, outorgando um contorno plural e, simultaneamente, específico das práticas. Como exemplos, podemos mencionar os letramentos acadêmico, literário, escolar, do professor, científico entre outros. Em nossa pesquisa, dedicamo-nos à observação do letramento como prática social situada com foco no ensino de escrita em contexto acadêmico.

Tendo situado os Novos Estudos do Letramento, seu arcabouço conceitual bem como suas contribuições para nossa pesquisa, apresentamos na próxima seção deste capítulo as abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2014) articuladas com os discursos sobre escrita (IVANIC, 2004).

1.2 Abordagens de ensino e discursos relativos à escrita: um caminho para se pensar a escrita na universidade

No âmbito das discussões promovidas nos NEL, Lea e Street (1998), assumindo a concepção de letramento como prática social situada e diversa em seus significados, desenvolveram uma pesquisa, em universidades no Reino Unido, com o intuito de analisar o que e como a escrita estava sendo desenvolvida e significada pela comunidade acadêmica, no contexto universitário inglês.

Os autores citados observaram uma inquietação por parte dos professores, ao lidarem com alunos que adentravam nas universidades com uma grande “defasagem de escrita”. Essa

“defasagem” gerava uma crise nas universidades, uma vez que havia na época, em 1990, uma grande expansão do acesso ao ensino superior no Reino Unido, após a implementação de políticas públicas de ampliação desse acesso. A partir dessas políticas, tanto houve aumento nas universidades de estudantes locais, pertencentes a grupos minoritários, como também de estudantes de outros países.

Essa diversidade linguística, social e cultural era utilizada nos discursos da época como causadora dessa crise, porém, Lea e Street (1998), apesar de reconhecerem os impactos que tais mudanças traziam para o ensino da escrita, acreditavam que os problemas não eram causados por questões individuais dos alunos, mas que havia então uma necessidade de se investigar aspectos mais amplos que perpassam a escrita acadêmica. Assim, realizaram uma pesquisa etnográfica observando grupos de professores e alunos, visando a analisar, não a qualidade da escrita, mas as expectativas desses atores em relação a esta. A partir dos resultados, os autores identificaram três modelos de escrita no meio acadêmico, denominados por eles de habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.

Com base na pesquisa de Lea; Street (1998) sobre os modelos de pesquisa e ensino em ambiente acadêmico, propomos a figura a seguir:

Figura 01 - Modelos de ensino de escrita (LEA; STREET, 1998)



Fonte: Elaboração própria (2023)

No modelo das habilidades de estudo, identificado por Lea e Street (1998), destaca-se uma visão mais descritiva da escrita, por focalizar elementos superficiais da linguagem. O foco

está nos aspectos formais da escrita como a estrutura gramatical, a pontuação, a ortografia, a estrutura de sentenças, que os alunos precisam aprender e desenvolver para, posteriormente, fazer uso em contextos mais amplos, como na universidade. Nesse modelo, cabe apenas ao aluno a responsabilidade de desenvolver essa habilidade, e qualquer insucesso relacionado ao não desenvolvimento dessa escrita é também de sua responsabilidade.

No modelo de socialização acadêmica, segundo Lea e Street (1998; 2014), busca-se induzir os alunos a uma nova “cultura”, a da universidade. O ensino de escrita inclui instruções sobre as estruturas dos gêneros que são valorizados na academia: resumo; resenha; artigo científico; ensaio etc. e, entende-se ainda que os alunos, em um processo interativo – contato com outros mais experientes –, tendem, também, a apropriar-se dessa escrita, além dos direcionamentos apontados pelas disciplinas e pela própria universidade. Os alunos são instruídos a aprender a cultura acadêmica, nesse caso, tida como homogênea, com normas e práticas que precisam ser aprendidas para que possam corresponder às demandas da instituição. As fontes dessa perspectiva estão na psicologia social, na antropologia e na educação construtiva. Assim, diferentemente da habilidade de estudo em que o foco está em aspectos formais da língua, nesta, o foco está nos gêneros específicos da cultura acadêmica.

Com uma concepção mais ampla de escrita e ensino de escrita, Lea e Street (1998; 2014) apresentam o modelo dos letramentos acadêmicos. Nessa concepção, entende-se a escrita do aluno como uma prática social complexa em que tanto o modelo de habilidade quanto de socialização acadêmica são considerados necessários para que essa escrita do aluno atenda aos critérios estabelecidos pela universidade. No entanto, há uma preocupação também com os sentidos, valores e crenças que estudantes, professores e a instituição constroem e atribuem às práticas de escrita. Assim, nessa concepção, o ensino é realizado não somente pelo professor, mas na e a partir da interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Analisando os três modelos identificados através do estudo realizado por Lea e Street (1998), Lillis e Scott (2007) afirmam que no Reino Unido havia uma prevalência do ensino de escrita nas instituições de Ensino Superior tendo como base modelos de habilidade e de socialização acadêmica. Para essas pesquisadoras, a não utilização do modelo de letramentos acadêmicos no ensino da escrita reforçava a visão equivocada de que havia uma homogeneidade dos discentes, apesar de toda a diferença cultural destes. Reforçava ainda a prevalência das disciplinas engessadas e da posição do professor como único detentor do saber.

Além da classificação feita por Lea e Street (1998), que é considerada uma das mais importantes e citadas nos estudos na área, destacamos ainda os discursos acerca do ensino da

escrita propostos por Ivanic (2004). Para a autora, existem seis discursos relativos ao ensino da escrita: Os discursos de habilidade, criatividade, processo, gênero, prática social e sociopolítica.

Segundo Ivanic (2004), a forma como falamos sobre o ensino de escrita apresenta traços reconhecíveis de discursos de escrita. Para cada discurso descritos nos parágrafos seguintes, destaca-se uma crença, uma forma de conceber o ensino de escrita (IVANIC, 2004). Discorremos sobre cada uma dessas concepções a fim de compreender como se caracteriza o ensino de escrita em cada uma delas.

No discurso das habilidades a crença que se tem sobre a escrita é a de que escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto. A abordagem de ensino de escrita, consoante esse discurso, é caracterizada como explícita e o resultado esperado centra-se no produto.

Nessa mesma direção de escrita com foco no produto, a autora apresenta o discurso da criatividade. Porém, o foco não se concentra apenas no produto. Pelo contrário, envolve simultaneamente aspectos como a voz de quem produz, histórias, conteúdos interessantes, bom vocabulário e uso de palavras. Segundo Ivanic (2004), esse discurso sofre influência de valores vindos da literatura e por assim ser, a produção escrita se revela pela criação do aluno. Em outras palavras, o estudante adentra a um estilo de escrita que lhe propõe espaço para imaginação, possibilitando dessa forma a criação da escrita. E como se aprende a escrever nesse discurso? “A crença é de que as pessoas aprendem escrever, escrevendo” (IVANIC, 2004, p. 232), ou seja, o leitor tem acesso ao texto, dessa leitura flui sua imaginação e, conseqüentemente, desenvolve o processo de criação. É nesse sentido que o valor da escrita permanece nela mesma, enquanto produto. A abordagem de ensino se caracteriza mais como implícita, porque as habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes são baseadas em textos literários lidos pelos aprendizes. Neles, se encontram os exemplos de boa escrita e influenciado por ela, se desenvolve a prática da escrita.

Mas, escrever não consiste apenas em produto, e é com essa nova proposta que Ivanic (2004, p. 231) apresenta o discurso do processo, mobilizando simultaneamente para esse discurso outros dois fatores - o primeiro relaciona-se a aspectos práticos da escrita como planejamento, produção, revisão; e o segundo, a aspectos de situação de produção - o que, quem e para quem se escreve. Por considerar que a aprendizagem da escrita envolve tais aspectos, o discurso do processo, segundo a autora, tem como abordagem de ensino implícita (cognição) e explícita (prática situacional).

O discurso de gênero por sua vez envolve, segundo a autora um conjunto de gêneros determinados pelo contexto social. Compreendemos que nessa proposta de discurso a autora focaliza ao mesmo tempo o gênero e a situação de produção. Isso implica dizer que é o gênero quem determina as características da produção e conduz ao contexto de circulação. Nesse discurso, uma boa escrita não é apenas uma escrita correta, mas uma escrita que é linguisticamente apropriada ao propósito ao qual está servindo. Como a prática desse discurso focaliza de forma visível aspectos linguísticos, textuais e de situação de produção a abordagem de ensino de escrita caracteriza-se, segundo a autora, como ensino explícito

No discurso das práticas sociais, subjaz uma crença de que a escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos específicos, inserida em um dado contexto social. Nesse discurso, “o texto e os processos que o compõem são indissociáveis de toda a complexa interação social que constitui o evento comunicativo em que se situam” (IVANIC, 2004, p. 242). Ou seja, a escrita é determinada pela prática social e desenvolvida em eventos de letramento. Segundo a autora, essa visão de escrita que está subjacente a esse discurso foi desenvolvida em grande parte pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento, teoria de estudo de base etnográfica. Como as pessoas envolvidas nesse discurso aprendem a escrever em eventos de letramento, a abordagem subjacente a esse discurso vincula-se ao ensino implícito.

Unindo a concepção discurso de gênero à de práticas sociais, Ivanic (2004) apresenta o discurso sócio político. Nesse discurso, a autora delinea a concepção de que a escrita, como toda linguagem, é moldada pelas forças sociais e concepções de poder. A escrita é vista como uma prática sócio-política, com consequências para identidade do escritor, aberta à contestação, à mudança, a posicionamentos críticos. O ensino de escrita nesse discurso precisa contemplar aspectos que estimulem os aprendizes a desenvolver o letramento crítico, a consciência linguística crítica, aspectos estes que, muitas vezes, podem não ser contemplados em algumas instituições escolares. Nesse sentido, a abordagem de ensino de escrita caracteriza-se como explícita.

Ao observarmos os discursos e as abordagens de ensino de escrita propostos por Ivanic (2004), percebemos que, a partir das nomeações *explícito/implícito*, a autora busca descrever de que forma pode acontecer o ensino da escrita. Assim, *explícito*, segundo a autora, está relacionado a alguma forma de ensino, o que nos leva a entender que o ensino da escrita é realizado de forma mais objetiva, clara, com propósitos específicos de uso, sendo inclusive disponibilizado “modelos” de gêneros para que os aprendizes possam visualizar de fato o tipo de escrita a desenvolver. Ao *implícito*, embora esteja elencado como um tipo de ensino, a autora

considera que essa categoria está mais relacionada a meios de aprendizagem, do que de ensino. Isso talvez porque nesse ensino as propostas para a aprendizagem da escrita estejam vinculadas a uma forma pessoal de aprender a escrita, que não está mais associada a modelos, mas sim a decisões de aprendizagem de quem está envolvido nesse processo.

Ensino explícito de gêneros é aquele em que ocorre a partir de uma perspectiva de que os alunos absorvam, sem uma reflexão, considerando então as questões ideológicas que os perpassam. Já no ensino implícito, considera-se uma proposta de que os estudantes aprendam, a partir da prática, de forma imersa, em situações sociais que façam parte de seu cotidiano e qual deve ser a utilização e funções dos gêneros nos contextos originais (FREEDMAN, 1994).

A fim de visualizarmos melhor tais discursos explorados por Ivanic (2004) e articulá-los, na sequência, às abordagens de ensino identificadas por Lea e Street (1998; 2014), apresentamos no Quadro 01, os discurso propostos pela autora e, as crenças relacionadas à escrita, as concepções sobre ensino da escrita e os critérios de avaliação.

QUADRO 01 - Discursos da escrita e concepções sobre ensino da escrita propostos por Ivanic (2004)

Discurso	Crenças sobre escrita	Concepções sobre o ensino da escrita	Crítérios de Avaliação
Discurso das habilidades	Escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações com símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto.	Ensino de escrita explícito com foco elementos textuais	Precisão
Discurso da criatividade	A escrita é resultado da criatividade do autor	Ensino implícito em que reconhece a experiência linguística do indivíduo/ autoexpressão criativa	Conteúdo e estilos interessantes
Discurso do processo	Escrever consiste em processos de composição	Abordagem do processo Ensino explícito em que se reconhece as necessidades bem como as etapas para a construção da escrita.	Interrogação
Discurso de gêneros	A escrita envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social	Ensino de escrita explícito direcionado a partir do reconhecimento dos gêneros e suas especificidades	Adequação
Discurso das práticas sociais	A escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida num contexto social	Ensino de escrita explícito/implícito em que os participantes embora sejam guiados em suas práticas, participam também da construção dessa escrita.	Eficácia comunicativa
Discurso sócio-político	Escrever é uma prática sócio-política, com consequências para identidade do escritor, e	Ensino de escrita explícito em que necessita contemplar aspectos que possibilitem o	Responsabilidade social/ Interrogação

	aberta à contestação e à mudança	desenvolvimento do letramento crítico bem como a conscientização linguística crítica.	
--	----------------------------------	---	--

Fonte: (IVANIC, 2004, *apud* BONINI, 2006, p. 3, com adaptações)

Em sua tese de doutorado, intitulada *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*, Silva, E. (2017) faz um apanhado teórico dos estudos sobre letramentos e propõe uma articulação entre as abordagens de ensino de escrita acadêmica, de Lea e Street (1998; 2014), e os discursos sobre escrita, de Ivanic (2004). Podemos visualizar essa articulação na Fig. 02.

Figura 02 - Discursos e abordagens de escrita



Fonte: Silva, E. (2017, com adaptações)

Inicialmente, Silva, E. (2017) articula a abordagem de habilidade de estudo (LEA; STREET, 1998; 2014) aos discursos de habilidade, de criatividade e de processo (IVANIC, 2004), afirmando que parecem privilegiar o uso de aspectos individuais e cognitivos do ato de escrever. Em outros termos, “a escrita consiste na aplicação de um conjunto de padrões linguísticos e regras som-símbolo e construção de frases” (IVANIC, 2004, p. 227). Ensinar escrita nessa perspectiva é dar atenção especial a esses aspectos. Além de priorizar o produto, não há nesse ensino espaço para um trabalho reflexivo e o aluno absorve esse conhecimento sem

compreender a função social da escrita. Ou seja, pode se tornar perito em entender como funciona a lógica da escrita, mas pode apresentar dificuldades de escrever textos em determinados contextos, por ter sido apenas ensinado a reproduzir um produto.

Na sequência, Silva, E. (2017) articula o discurso de escrita relacionado ao gênero (IVANIC, 2004) à abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2014), uma vez que em ambos o ensino da escrita é proposto a partir de gêneros textuais, objetivando atender às demandas relativas ao contexto de uso específico. Nesse caso, o ensino da escrita relaciona-se às convenções estabelecidas para os tipos de escrita que são altamente valorizados em determinados contextos de uso.

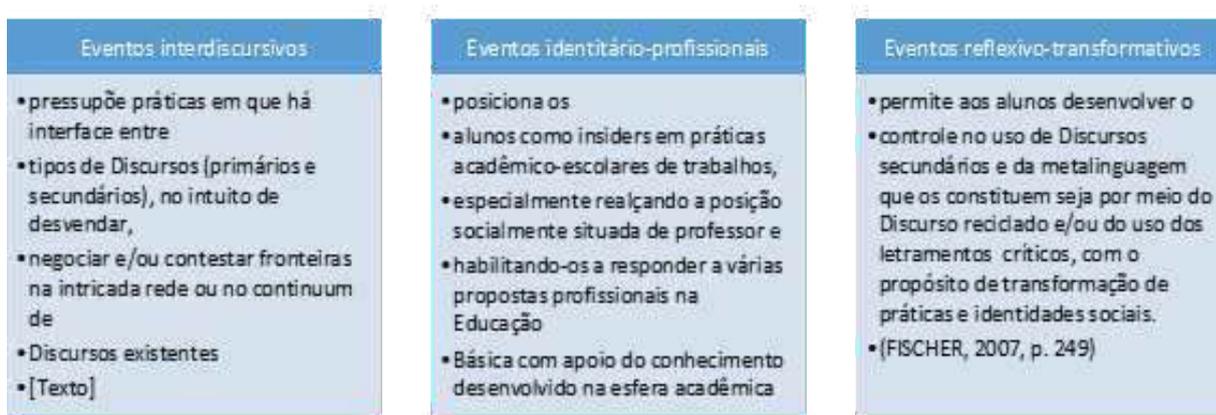
Por fim, Silva, E. (2017) faz uma aproximação entre a abordagem de letramentos acadêmicos, de Lea e Street (1998; 2014), e os discursos prática social e sócio política, de Ivanic (2004). Segundo a pesquisadora, essas perspectivas estimulam o ensino de escrita que considera o contexto de produção, bem como a inserção em práticas sociais e cotidianas dos indivíduos, práticas essas relativas ao gênero, aos aspectos sociais, culturais e políticos. Compreende-se ainda que o ensino da escrita ocorre através de troca de conhecimento do processo interacional a partir do qual o aluno se sente parte dessa construção.

Em linhas gerais e considerando as ponderações feitas por Silva, E. (2017), percebemos que as perspectivas teóricas acerca da escrita e seu ensino unem os autores acima citados. Essas perspectivas oferecem um leque de possibilidades para o ensino de escrita. A intenção deste estudo não é selecionar uma abordagem/vertente e ou discurso e classificar como seria a proposta ideal para o ensino dessa escrita. O que se pretende é ampliar o olhar sobre essa diversidade e compreender que todas as perspectivas são inspiradas pelo desejo de dar ao estudante um maior acesso ao universo acadêmico, embora a forma como esse objetivo é transformado em prática seja bastante variado.

A propósito de darmos visibilidade aos estudos sobre escrita acadêmica e seu ensino, Silva, D. (2022), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de língua portuguesa*, elenca vários desses estudos desenvolvidos em diversos países: Reino Unido (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; LILLIS; SCOTT, 2007; STREET, 2010; ROBINSON-PANT; STREET, 2012), na França (DELCAMBRE; DONOHUE, 2015), na Argentina (CARLINO, 2013), no Chile (AVILA REYES, 2017), no Peru (ZAVALA, 2010), no Brasil (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; FIAD, 2011). Esses diversos estudos contribuíram para que o modelo dos letramentos acadêmicos ganhasse espaço sobretudo nas discussões sobre escrita em contexto acadêmico.

Considerando o contexto brasileiro, os estudos de letramentos acadêmicos iniciam-se a partir de Fischer (2007), com a tese “A construção de letramentos na esfera acadêmica, inaugura o letramento acadêmico no Brasil”. Em seu estudo, a pesquisadora objetivou compreender como se dá a constituição letrada de alunos ingressos de um curso de Letras. Nesse trabalho, a autora explica a construção do letramento acadêmico através do modelo dialógico de letramentos acadêmicos. Segundo ela, essa concepção de modelo adotada encontra-se inspirada no modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), como proposta mais adequada para se discutir a produção escrita e a constituição do letramento em contextos acadêmicos, em lugar do *déficit*. Assim, a autora elabora três tipos de eventos: interdiscursivo, identitário-profissional e reflexivo-transformativo expostos na Fig. 03.

Figura 03 - Modelo dialógico de letramentos acadêmicos de três alunos do curso de Letras



Fonte: Elaboração própria com base na tese de Fischer (2007)

Fischer (2010) relaciona os discursos ao modo como os alunos participam em eventos de letramento. Assim, *eventos discursivos* relacionam-se às atividades propostas em sala de aula a partir das quais o professor propõe reflexões em tona da língua e da linguagem. Os eventos *Identitários profissionais* são compreendidos pela autora como práticas situadas realizadas tanto por parte do aluno, como por parte do professor, possibilitando-os produzirem conhecimentos e fazerem uso de conhecimentos da linguagem especializada em contextos acadêmicos e profissionais. Já os eventos *reflexivo-transformativos* são caracterizados pela autora como a fase em que alunos e professores possuem controle dos discursos, da metalinguagem e com isso demonstram identidade e poder. Assim, todos utilizam a escrita de forma espontânea, uma vez que estão imbuídos do entendimento da escrita e de seu uso de forma prática, já que há uma nova compreensão sobre o uso da escrita.

Outra pesquisadora brasileira que investigou acerca da escrita em contexto acadêmico foi Marinho (2010a). Em sua pesquisa, a autora versa sobre a apropriação da escrita em um curso de Pedagogia e a relação inquietante que se estabelece na produção escrita dos alunos que ingressam no ambiente universitário. Sob uma perspectiva bakhtiniana da linguagem associada à abordagem etnográfica dos letramentos acadêmicos, a autora conclui que é fundamental a compreensão de que existem na produção dos discursos relações de poder e que os fracassos nas produções dos alunos não estão necessariamente relacionados à ausência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos.

Além desse trabalho, Marinho (2010b) apresenta outro estudo direcionando a pesquisa a alunos de comunidades indígenas. Nesse estudo, a pesquisadora, ao perceber a dificuldade desses alunos com a escrita acadêmica, afirma que tais dificuldades ocorrem porque as práticas de escrita na universidade priorizam as características específicas do contexto acadêmico, afetando diretamente os que possuem diferenças culturais e linguísticas desse contexto. Assim, a autora apresenta como alternativa para sanar possíveis dificuldades de letramento dentro do contexto universitário a implementação de conteúdos nos currículos, considerando não somente as especificidades da academia, mas também desses novos grupos.

Em Bezerra (2013), encontramos semelhante posicionamento em relação à implementação de práticas de letramento acadêmico no currículo. Para o pesquisador, essa iniciativa apresenta uma alternativa para que o aluno possa familiarizar-se com essa nova escrita e aprender a escrever gêneros dessa comunidade discursiva, ou seja, gêneros acadêmicos. Portanto, gêneros diferentes da esfera escolar na qual estavam inseridos anteriormente e de outras esferas de que participa.

Fiad (2011), por sua vez, apresenta um estudo em que analisa as perspectivas de alunos do primeiro período do curso de Letras sobre suas escritas e as que são esperadas pela universidade. Um dos destaques dado nesse estudo, através das reflexões dos alunos, refere-se a: 1 - Alguns aspectos da escrita desenvolvida na universidade são melhores significados pelos alunos quando a eles é dada a oportunidade de refletir sobre essa escrita 2 – O discente precisa, de fato, ter clareza da diferença entre gêneros escolares e gêneros acadêmicos. Talvez os alunos até compreendam que existem diferenças, porém a inserção de um novo gênero para a escrita, mesmo sendo na universidade, aspectos como “organização e clareza”, precisam ser melhor esclarecidos (FIAD, 2011).

Destaca-se ainda, no contexto de pesquisas realizadas no Brasil, o estudo realizado por Silva e Castanheira (2019) com estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia, a partir do qual

investigaram as condições de produção de escrita desenvolvidas pelos alunos desses cursos. Baseadas nas falas dos discentes, as pesquisadoras identificaram algumas características comuns nos referidos cursos em relação à experiência desses alunos com a escrita. A primeira delas está relacionada à uma produção variada de gêneros de discurso, a segunda refere-se à orientação sobre a produção desses textos que não eram bem esclarecidas e por último, segundo os discentes, as produções eram realizadas com o propósito avaliativo, não havendo, portanto, segundo os alunos do estudo, uma preocupação com aquisição efetiva dessa habilidade, mas sim com práticas de letramento escolarizada.

Tendo situado as discussões sobre letramentos, seus desdobramentos e as contribuições para o desenvolvimento da nossa pesquisa, situamos, na próxima seção, alguns conceitos do trabalho docente.

1.3 Trabalho docente: situando alguns conceitos

Na seção anterior, discutimos sobre dois conceitos centrais para a compreensão acerca do ensino de escrita em contexto acadêmico: abordagens de ensino (LEA; STREET, 1998, 2014) e discursos de escrita (IVANIC, 2004). Nesta seção, situamos as três dimensões do trabalho docente - prescrito, planejado e realizado.

As pesquisas referentes ao trabalho selecionado, organizado e aplicado do professor passaram a ser, nos últimos tempos, bastante discutidas em universidades e na sociedade. A busca por uma educação melhor transitou por várias áreas do ensino, gerando ações significativas desde uma maior preocupação com a qualidade do material didático oferecido aos alunos à elaboração de documentos que nortearam o ensino. Do mesmo modo, cresceu também a necessidade de se estudar o desempenho do professor em sala de aula.

Assim como outras vertentes de ensino, o trabalho do professor passou a ser o locus de investigação de pesquisadores. Vêm surgindo estudos que variam entre a qualidade, o desempenho e a forma como é desenvolvido o trabalho do professor. Busca-se explorar o modo como se realiza esse trabalho e de que forma pode ser modificado em busca de melhorias para o ensino.

Em contexto acadêmico, diversas universidades, protagonistas ou não dessas pesquisas, vivenciaram tal experiência. A exemplo disso, temos os pesquisadores Lea e Street (1998; 2014), já citados neste estudo. Embora o foco deles não tenha sido diretamente relacionado ao trabalho do professor, estava relacionado a práticas de escrita desenvolvidas na universidade. Em outras

palavras, havia o interesse por ações de professores e estudantes em torno do ensino de escrita acadêmica, gerando reflexos, diretos ou indiretos, para o trabalho docente.

Os membros do grupo de Genebra Bronckart, Dolz e Schneuwly, com pesquisas desenvolvidas na área de Didática das Línguas, embora focalizem a aprendizagem dos alunos, também registram como o trabalho do professor, a partir de ações voltadas para três níveis principais: o nível dos programas (conhecimentos a adquirir, organização e aplicação temporal), o nível dos meios para o ensino (elaboração de novos manuais, criação de sequências didáticas ou esquemas de aulas para as práticas textuais ou discursivas), nível dos procedimentos e dos conteúdos da evolução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (BRONCKART, 2008).

Além desses, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA), coordenado pela Profa. Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no Programa de Linguística da Universidade Federal do Ceará, tem como objetivo analisar e descrever gêneros textuais em atividades de linguagem relacionadas ao trabalho docente (PEIXOTO, 2011). O grupo ALTER-LAEL da PUC- SP, na linha de pesquisa “Linguagem e trabalho”, conta com pesquisadores que se dedicam a compreender o trabalho do professor em diferentes contextos e que tem como um dos interesses focalizados a análise das situações de trabalho docente a partir de alguns aspectos investigados e analisados pelo ISD, Clínica da atividade³ e Ergonomia da atividade³. Todos esses estudos, focalizando a aprendizagem de alunos, ou ações desenvolvidas por professores, trazem implicações para as discussões sobre o trabalho docente.

Assim, como compreender as ações que giram em torno do ensino de escrita acadêmica, identificando objetos e abordagens de ensino a partir do trabalho prescrito, planejado e realizado por professores em uma universidade pública brasileira? Antes de situarmos os conceitos desses tipos de trabalho, apresentamos o que estamos entendendo por concepção de trabalho do professor.

Bronckart e Machado (2009), ao realizarem uma extensa revisão de autores com foco na compreensão da noção da atividade do trabalho, perceberam que tais estudos nem sempre contemplavam as especificidades do trabalho do professor, pelo fato de analisarem a concepção de trabalho de forma generalizada. Assim, baseados em trabalhos de Bronckart (2004), Clot (2006) e de autores como Amigues (2004) e Soujat (2006), os autores enumeram nessa revisão algumas características da atividade do professor:

1 – é *pessoal e sempre única*, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais práticas, emocionais, etc.);

2 – é *plenamente interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;

3 – *é mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;

4 – *é interpessoal*, pois envolve sempre interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os ‘outros’ interiorizados pelo sujeito);

5 – *é impessoal*, dado que as esferas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;

6 – e *é transpessoal*, no sentido de que é guiada por ‘modelos do agir’ específicos de cada ‘métier’ (BRONCKART; MACHADO, 2009, p. 36-37).

De acordo com os autores, é visível a complexidade do trabalho do professor, porque envolve aspectos em diferentes dimensões: é pessoal, porque envolve características físicas, mentais, emocionais é também impessoal e por isso não é completamente livre, porque as tarefas prescritas são em primeiro momento organizadas por instâncias hierarquizadas e superiores ao trabalhador. Outras características são apresentadas no trabalho geral: é mediado por instrumentos materiais ou simbólicos; é interpessoal; é interacional. Todas essas características reforçam que o trabalho do professor é um atividade complexa, por vezes conflituosa e constitui-se como um tipo de atividade prática que busca desenvolver uma aprendizagem a grupos específicos, institucionalizada, organizada e controlada por uma hierarquia. Então, o trabalho desenvolvido pelo professor não é uma tarefa determinada por ele mesmo, os objetivos e ou ações são prescritas por planejadores e referem-se ao que deve ser realizado, cumprido, seguindo regras. É nesse sentido que se compreende o trabalho como uma atividade.

Amigues (2004) focaliza algumas dimensões relativas ao trabalho do professor que são comuns a outras profissões como por exemplo as prescrições (recebidas pelos professores hierarquicamente), os coletivos (respostas comuns dos docentes às prescrições), as ferramentas utilizadas (recursos que os professores utilizam em suas técnicas de ensino) e as regras do ofício (ferramentas que unem e identificam os docentes). Nessa perspectiva, o professor é um ator e produtor do seu trabalho, sendo responsável por diferentes habilidades, pois é ele quem prescreve as atividades dos alunos, organiza e ao mesmo tempo planeja ações futuras. O termo “prescrito” inserido na proposta de Amigues (2004) refere-se ao que deve ser feito e utilizado pelo sujeito. No entanto, muitas vezes pode haver um distanciamento entre o trabalho prescrito, definido pelos planejadores do ensino, e o trabalho realizado, escolhido pelo docente.

Esse ponto de vista teórico de Amigues (2004) permite o olhar sobre objetos que muitas vezes são silenciados em pesquisas educacionais. Para o autor, o trabalho é uma atividade instrumentada e direcionada pois não se restringe apenas a alunos, mas volta-se também à instituição da qual o professor faz parte, à comunidade externa e interna. O trabalho do professor é um tipo de atividade que não é exercida por um trabalho destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história de quem realiza e ou vivencia; ela (a atividade) é socialmente

situada, organizada e mediada por objetos que constituem um sistema, posicionamento esse que muito nos interessa nesta pesquisa por focalizarmos objetos e abordagens de ensino em situações de trabalho do professor numa perspectiva do letramento como prática social situada.

Considerando então a prática efetiva da atividade do professor, Bronckart (2006) lança mão de correntes teóricas que apresentam duas perspectivas acerca do trabalho: o trabalho real e o trabalho prescritivo. Segundo o autor, o trabalho prescritivo é definido como “uma representação do que deve ser trabalhado, que é anterior à sua realização efetiva; portanto os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível” (BRONCKART, 2006, p. 208). Essa afirmação do autor sinaliza mais uma vez a dimensão do trabalho prescrito.

Desse modo, compreendemos que o trabalho prescrito é o que deve ser trabalhado. É elaborado e construído por instituições com instruções que direcionam o trabalho do professor. Em contexto acadêmico, espaço da nossa pesquisa, o PPC do curso e as ementas das disciplinas são alguns exemplos de documentos institucionais que orientam o trabalho do professor, configurando, assim, exemplos de trabalho prescrito.

Já o trabalho real refere-se às diversas atividades desenvolvidas pelo trabalhador em situações concretas de trabalho. Situando o contexto de nossa pesquisa, podemos citar como exemplos desse trabalho os textos produzidos no momento da realização da atividade docente, a apresentação e explicação dos elementos que giram em torno do gênero trabalhado, a retomada desse gênero, novas propostas de ensino e reflexões sobre seu trabalho em sala de aula.

Peixoto (2019) informa que a conceituação das noções de trabalho prescrito e trabalho real emergiram da ergonomia no quadro dos países francófonos, a qual, discordando da concepção taylorista de trabalho, buscava compreender o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho. Considerando que o trabalho não pode ficar restrito apenas à realização de tarefas prescritas, uma vez que o homem busca objetivos pessoais quando o realiza, Clot (2006), psicólogo do trabalho, amplia essa concepção, ao afirmar que precisamos de um olhar sensível às dimensões subjetivas do trabalho. O autor ampliou para conceito de trabalho real relacionando-o ao que não pode ser visto, “as lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar determinada tarefa” (LOUSADA; BARRICELE, 2011, p.228).

Tais lutas, segundo os autores, refere-se à ações que giram em torno da subjetividade do professor, ao tentar atingir as metas do trabalho prescrito. Assim, podemos destacar que todo esse trabalho subjetivo, por não ser visto, possa ser ignorado. E como temos acesso a esse trabalho subjetivo? Pode ter acesso a ele através da verbalização dos próprios professores acerca de suas

expectativas, impressões, facilitadores e entraves durante o processo de realização da sua atividade prática. Compreendendo esses aspectos subjetivos do trabalho dos professores, que são importantes atores no processo do planejamento/ação do ensino-aprendizagem, poderemos (re)pensar mudanças que de fato tragam uma repercussão efetiva nesse processo.

Machado (2002, p.3-4) defende que, em situações de trabalho, lidamos com pelo menos dois tipos de trabalho: o trabalho prescrito, “conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações, e trabalho realizado, “conjunto de ações efetivamente realizadas”. Ao defender essas duas categorias de trabalho a argumenta ainda que para a realização de qualquer atividade de trabalho, o sujeito encontra-se diante de restrições propostas por instituições (as prescrições) dando assim instruções iniciais e procedimentais relativas ao que deve ser realizado. Entre as prescrições e o realizado surge a terceira categoria de trabalho: planejado que se refere às instruções pré-figurativas, ou seja, o lugar em que encontramos os objetivos e as ações projetadas pelo próprio trabalhador.

Seguindo essa linha de raciocínio, estamos portanto diante de três categorias referentes ao trabalho do professor: prescrito, planejado e realizado. A primeira está vinculada a normas, à hierarquia; a segunda, a ações planejadas com propósitos e objetivos a serem alcançados; e, a última, por sua vez, ao efetivamente realizado. Tomando como base o nosso estudo, identificar objetos de ensino e abordagens de ensino em trabalho prescrito, planejado e realizado de professores de uma universidade do nordeste brasileiro, compreendemos que as prescrições materializadas na disciplina ILPTA podem ser provenientes de esferas institucionais, o planejado e o realizado, por sua vez, vinculados às ações organizadas pelos protagonistas do trabalho docente (o professor). Vistas como um todo, e situando nosso contexto de pesquisa, tais categorias podem funcionar, portanto, como instrumentos mediadores para o ensino de escrita acadêmica.

Os conceitos de trabalho discutidos nesta seção evidenciam complexidades e diversidades que giram em torno do trabalho docente. Apesar de não analisarmos de forma mais ampla as especificidades de um trabalho prescrito, planejado e realizado, concebemos essa categorização importante ao nosso estudo tendo em vista que tais categorias podem servir como um guia de orientação ao trabalho docente.

Entendemos que o trabalho docente é uma atividade complexa, instrumentalizada composta por várias dimensões que ultrapassam o limite da sala de aula. Quando pensamos na dimensão do trabalho realizado em contexto de ensino de escrita, buscamos entender também quais elementos são mobilizados no momento em que o professor se propõe ensinar um gênero e

sistematizar atividades realizadas em torno desse gênero, pois sabemos que os textos escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros, devendo atender aos seus respectivos contextos de uso, sendo, portanto, passíveis a condições de produções diferentes. É importante ter em mente esses elementos/atividades porque são eles que materializam o texto escrito a partir do que é planejado pelo professor. Na próxima seção, apresentamos uma das abordagens didáticas dos gêneros que pode deixar visíveis no trabalho do professor os elementos e atividades que permeiam o ensino de escrita acadêmica.

1.4 Elementos que norteiam o ensino de escrita acadêmica: abordagem didática do gênero

Buscando entender quais elementos podem ser mobilizados no momento em que o professor propõe ensinar, a partir de seu trabalho, o gênero de natureza acadêmica (ou preparar o material para o ensino deste), recorreremos à abordagem didática do gênero fundamentada em proporções teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa abordagem compreende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCART, 1999, p.13), pensada inicialmente para adaptar esses pressupostos à prática escolar, com foco em atividades para alunos, mas dando também base ao trabalho do professor. O ISD, através do modelo didático, das capacidades de linguagem e da sequência didática, apresenta ferramentas que podem também auxiliar o trabalho docente no ensino de escrita acadêmica.

Entende-se por modelo didático ou modelização didática o processo pelo qual se identificam as características de um gênero textual, a partir do conhecimento de elementos que o constituem, seja em processo de construção do gênero, seja de sua desconstrução. É uma atividade que faz parte dos planejamentos dos docentes, visto que a modelização constitui em [...] transformar a descrição de um gênero textual em um programa de ensino do gênero[...] (ROJO, 2001, p.4).

Ao transformar o gênero textual em um programa de ensino de gêneros, conseqüentemente temos acesso aos elementos que os compõem e sua funcionalidade, podendo até mesmo tornarem-se objetos de ensino em diferentes atividades proposta a partir do trabalho do professor, seja relacionada ao ensino de escrita, seja relacionada ao ensino da língua. Essa definição de gênero como objeto de ensino é definida por Lino de Araújo (2014) como “porções

dos conteúdos discursivos e/ou gramaticais [...] que tem o gênero como megaobjeto de ensino de língua” (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 16). Esses objetos se mostram e se constroem em processos de didatizações e estão sempre relacionados ao fazer pedagógico o qual envolve a elaboração do currículo, ementas de disciplinas e mesmo as escolhas didático-metodológicas realizadas pelos professores, ao elaborarem seus planos de aula e/ou planos de trabalho. “Esses objetos de ensino são elementos do sistema didático, que é composto como um triângulo cujos vértices não devem ser analisados dissociadamente: professor, aluno e o ensino” (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 16). Essa definição proposta pela autora a respeito do que é um objeto de ensino, como se constrói e como se mostra esse objeto, a sua relação com o ensino e consequentemente com o trabalho desenvolvido pelo professor se mostra bem presente nas propostas do grupo Genebra, que tem em seus estudos importantes definições referentes a modelos, elementos e processos, que constituem didatizações de gêneros, ocupando assim também uma posição em trabalhos de professores que didatizam gêneros no ensino da escrita acadêmica.

Dolz e Scneuwly(2004), ao investigarem o gênero trabalhado na escola, afirmam que o modelo didático deve partir de três princípios: 1-Princípio da “legitimidade”- relacionado aos saberes teóricos ou elaborados pelos especialistas, 2- Princípio da Pertinência (relacionados às capacidades dos alunos que devem ser mobilizadas para as finalidades comunicativas específicas, em coerência com os objetivos da escola e do professor em práticas de uso do gênero como ferramenta de ensino); 3- Princípio da Solidarização (estabelecer coerência entre esses saberes para atingir os objetivos propostos).

Analisando esses três princípios, consideramos importante o professor, em sua atividade com o ensino de escrita, articular o gênero a ser ensinado ao princípio da legitimidade, porque é através desses conhecimentos organizados pelos especialistas que são reunidas as práticas de referência do uso social do gênero em contexto real de comunicação. Como esse princípio é elaborado por especialistas que conhecem o contexto de uso do gênero e suas especificidades, não há riscos de inserirmos em nossas práticas pedagógicas um ensino de um gênero que o próprio discente não tenha condições de corresponder.

Contextualizando o público de nossa pesquisa, professores que ministram o ensino de escrita a alunos do primeiro bloco da graduação, é praticamente inviável solicitarmos a escrita de um artigo científico a esse público, devido à pouca familiaridade do discente com esse gênero. Em razão disso, surge a necessidade de envolver nesse trabalho finalidades, objetivos determinados pelo currículo, princípios da pertinência, relacionando ainda as capacidades dos

alunos a quem a abordagem didática do gênero, via trabalho do professor, se destina. Por fim, a solidarização, princípio que tem como foco organizar as atividades norteadas pelo princípio da pertinência e da legitimidade, fazendo com que as atividades didáticas sejam coerentes com os objetivos almejados. Dessa forma, compreendemos que a modelização é importante na e para a didatização do gênero.

A escrita do gênero acadêmico para discentes do primeiro período ainda é pouco estudada e sobre a qual talvez não haja muitas referências, do ponto de vista do aluno. O que o professor que trabalha com ensino de escrita acadêmica poderia contemplar em seu trabalho? Seria necessário também dar visibilidade às características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero? Após compreendermos a função do trabalho da modelização, passamos para a segunda ferramenta proposta pelo grupo de Genebra: as capacidades de linguagem que estão associadas ao reconhecimento e à utilização de unidades linguísticas para a construção global dos textos.

Os estudos sobre as capacidades de linguagem foram concebidos primeiro por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), que as conceituam como “[...] Aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada” (p.30, tradução nossa). Posteriormente, esse conceito é retomado como Schneuwly e Dolz (2004, p.52) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um “gênero” numa situação de interação determinada”. Essa definição das capacidades de linguagem reorganizou-se a partir da troca da palavra “texto” por “gênero”, visto que, a partir dessa mudança, podemos observar uma busca por uma congruência teórica, pela percepção de que todo texto se realiza em um gênero” (GONDIM, 2017, p. 76). Essa reorganização serve como agrupamento para o ensino a partir de gêneros. Essas capacidades mobilizam habilidades importantes à compreensão e produção de gêneros textuais, conseqüentemente, orientam o ensino de escrita. São subdivididas em três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

A capacidade de ação, primeira a ser desenvolvida pelos autores, está intimamente relacionada à tomada de decisões quanto à situação de comunicação. Elementos específicos na elaboração e construção dos gêneros textuais como emissor, receptor, a quem o texto se dirige, suporte, aspectos verbais e não verbais atribuídos ao gênero constituem, segundo os autores, o caminho que faculta o sujeito para reconhecimento do gênero adequado ao contexto de comunicação. É desenvolvida nos indivíduos antes mesmo da apropriação verbal da linguagem, e, ao ser requerida, é solicitada ao indivíduo o seu conhecimento de mundo e sua relação cultural do contexto em que o gênero é produzido. Por viabilizar a ação verbal, essa capacidade é de

grande importância para o desenvolvimento das demais, pois é ela quem desenvolve a ação verbal.

A capacidade discursiva está relacionada às escolhas que o produtor do texto realiza para a compreensão dos tipos de discursos (interativo, teórico, relato e narrativo) e narrativos (narração, descrição, explicação e argumentação), ou seja, é mobilizado através dessa capacidade a organização de conteúdo e formato dado ao texto (MACHADO, 2009, p.157).

As capacidades linguístico-discursivas mobilizam as operações linguísticas diretamente implicadas na produção de um texto. Essa capacidade envolve quatro tipos de operações: 1. As operações de textualização, que incluem as operações de conexão e operações de coesão nominal e a verbal, as quais explicitam os diferentes níveis para a organização do texto 2. Os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, realizadas através de dois tipos de operações: vozes enunciativas e as expressões de modalizações; 3. A construção de enunciados, oração e período, que dependem da consideração do contexto em que será produzido o texto; 4. E, finalmente, a escolha de itens lexicais, constituem um conjunto de operações em forte interação com os outros níveis.

A terceira ferramenta proposta pelo Grupo de Didática de línguas de Genebra, especificamente pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), refere-se a uma proposta de ensino com base em gêneros textuais a partir de sequências didáticas: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cujo objetivo é “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (p. 97). De acordo com os autores, as sequências didáticas são uma forma por meio da qual os docentes podem organizar para e na realização de atividades de ensino a partir de sequências. Tais sequências devem seguir as seguintes etapas: apresentação da situação inicial (na qual é solicitada a produção inicial de determinado texto); proposição de módulos para sanar as dificuldades ou lacunas observadas na situação inicial e, por fim, há uma produção final, na qual os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Corroboramos as ideias citadas pelos autores acima, mas pensando em um ensino de escrita que considera também aspectos culturais, sociais e de poder surgem os seguintes questionamentos: o que pode vir antes da produção inicial de um gênero escrito selecionado? Como familiarizar o discente com esse gênero? Para responder a esses questionamentos, consideramos oportuno visualizar a SD adaptada por Costa-Hubes (2009), observando principalmente a inserção do módulo reconhecimento e sua importância nesta pesquisa.

Figura 04 - Esquema da SD adaptada por Costa- Hubes (2009)



Fonte: Elaboração própria baseada no esquema da Sequência Didática apresentado por Costa-Hubes (2009)

Observamos que na Figura 04 aparece o módulo de reconhecimento antes da produção inicial. Pensando nele bem como na sua posição na SD, o que esse módulo acrescenta de diferente nessa SD e que relação pode estabelecer com o trabalho prescrito, planejado e realizado no ensino de escrita em contexto acadêmico? Para responder ao primeiro questionamento, as autoras colocam que esse módulo propicia aos alunos um momento de sensibilização ao tema análise linguística de textos que circulam socialmente. Assim, oportunizar ao aluno esses acessos é também uma maneira de subsidiá-los nos conhecimentos necessários para que a construção da escrita aconteça.

Segundo os autores, propostas didáticas dessa natureza possibilitam ao docente o diagnóstico acerca das capacidades de linguagem dos alunos, antes do processo e durante sua efetivação, contribuindo para que ocorra uma intervenção didática mais efetiva. Em se tratando das vantagens desse tipo de abordagem didática para os alunos, os autores asseguram que os gêneros textuais lhes possibilitam vivências efetivas de produção e leituras de textos, de paulatino domínio das formas textuais em seus usos de fato, bem como de um ensino que considera as capacidades de linguagem dos discentes.

Embora o foco do nosso estudo não seja analisar essas ferramentas propostas pelos autores, e por isso não as exploramos com mais profundidade, deslocamos essas reflexões para esse contexto porque estamos analisando o ensino de escrita acadêmica prescrito, planejado e realizado em um curso de Letras Português de uma universidade do nordeste brasileiro sob a perspectiva de professores. Assim não podemos negar a contribuição que a visibilidade dada a esses elementos pode dar ao professor em seu trabalho de ensino da escrita acadêmica a partir de gêneros. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) asseguram que com a sequência o objetivo do professor é aprofundar o conhecimento que os alunos têm de um determinado gênero textual, além de nos apresentar com mais visibilidade uma estrutura de ensino.

Machado e Cristóvão (2006) discutem sobre esse modelo didático do gênero e elencam os elementos a serem trabalhados:

a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.); b) os conteúdos típicos do gênero; c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos; e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes); - as sequências (sic.) textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero; - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal; - as características dos mecanismos de conexão; - as características dos períodos; - as características lexicais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 11-12).

Observamos que as autoras elencam pelo menos cinco elementos que podem/devem ser estudados e ou pesquisados em um gênero: a situação de produção, o conteúdo temático, a(s) forma(s) de abordar o tema, a estrutura composicional e as marcas linguísticas que devem ser analisados como um todo. Se um desses elementos deixarem de existir, perde-se a organização textual. No entanto, tais elementos devem ser analisados no conjunto, na representação do todo, que é o gênero. Se uma dessas marcas for privilegiada em detrimento de outra(s), perde-se a organicidade do gênero. Isso significa dizer que trabalhá-lo na sala de aula pressupõe uma abordagem conjunta entre leitura, oralidade e escrita, entendendo-as como eixos estruturantes para se chegar ao reconhecimento da função social e do contexto de produção, assim como de marcas linguísticas e textuais, do gênero selecionado, de forma orgânica articulada. Toda essa orientação reside na compreensão de que o trabalho com o gênero pressupõe estudo e planejamento. E, de certa forma, conscientiza-nos ainda mais de que o trabalho com o ensino de escrita é complexo e envolve diferentes etapas que precisam estar em harmonia, articulada

Em nossa pesquisa, estamos investigando o ensino de escrita prescrito, planejado e realizado em um curso de Letras Português. Para fundamentar nosso estudo, trouxemos embasamento teórico que concebe o Letramento como prática socialmente situada, propostas de abordagens de ensino e discursos que ampliam a nossa visão sobre diferentes formas de se ensinar escrita em contexto acadêmico; fizemos reflexão sobre o trabalho prescrito, planejado e realizado, objetivando conhecer de fato como se concretizavam as ações desenvolvidas pelos professores em planejamentos e suas vozes; e por fim reconhecemos também a importância em abordarmos as didatizações de gêneros que giram em torno desse trabalho. Estamos nos reportando ao ensino de escrita em que conseqüentemente um ou mais gêneros serão eleitos pelos

docentes para apresentar a seus alunos iniciantes do Bloco I e que darão início a uma nova forma de compreender a escrita desse contexto. Que caminhos traçar em nosso trabalho docente? O que devemos mobilizar para propostas de ensino dessa natureza? Que abordagem(s) de ensino escolher? Quais discursos permearão esse ensino? Vamos ensinar um gênero ou gêneros de natureza acadêmica? Que ferramentas mobilizaremos nesse ensino?

De todos esses questionamentos, acreditamos que a rota teórica deste estudo, sendo melhor visibilizada pelos docentes participantes da nossa pesquisa, poderá dar um suporte maior ao trabalho do professor. Vale lembrar ainda que nessa rota teórica as abordagens de ensino (LEA; STREET, 1998, 2014), os discursos de Ivanic (2004), o trabalho do professor (MACHADO, 2002), a modelização didática e as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) apresentam-se como ferramentas para o professor construir um projeto de ensino sobre seu trabalho pedagógico. Tal uso propicia uma dimensão ampla daquilo que se pode ensinar, de acordo com o que os textos oferecem, de acordo com o contexto situado.

Entendemos, com base nesses estudos, que o trabalho prescrito, planejado e realizado no ensino de escrita acadêmica em um curso de Letras Português sempre acontece quando um conhecimento passa por processos, etapas, independente do contexto e do público envolvido. Mesmo em se tratando de um contexto de ensino superior, quando pensamos o ensino dessa escrita, a realização do trabalho do professor está articulada a propostas teórico- metodológicas que mobilizam o que deve ser ensinado e como ensina. Compreendemos, dessa forma, a importância de o docente ter conhecimento não somente do conteúdo científico (gênero acadêmico) a ser ensinado naquele período, mas também as possíveis habilidades que podem ser despertadas, desenvolvidas e aplicadas ao ensino de escrita.

Nesta pesquisa, buscamos incentivar a reflexão sobre esse ensino e também compartilhar conhecimentos que no momento deixaram de ser visibilizados nessa rota flexibilizada (aberta à sugestões e ou mudanças) que poderiam ou podem traçar melhor o nosso trabalho de professor que tem preocupação com o ensino de escrita em contexto acadêmico.

A partir dos elementos teóricos abordados neste estudo, seguem os passos metodológicos seguidos em nossa pesquisa que possibilitaram a análise do trabalho prescrito, planejado e realizado em planos de curso e relatos dos professores investigados.

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explicitamos o percurso metodológico seguido no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, caracterizamos a natureza e o tipo de pesquisa. Em seguida, expomos e descrevemos o contexto de pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os participantes envolvidos. Por fim, apresentamos a sistematização dos dados e as categorias de análise.

2.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação

Para o desenvolvimento desta pesquisa, em que investigamos o ensino de escrita acadêmica em um curso de Letras Português, optamos por situá-la no campo da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (2006) argumenta que a LA precisa ter algo a dizer sobre o mundo para os sujeitos que o habitam, ou seja, a pesquisa em LA não pode estar dissociada da prática, ignorando as vozes dos que a vivem, de quem conhece o seu próprio contexto de uso linguístico, observa problematizações nele e quer investigá-las.

Outra característica marcante da LA, segundo Moita Lopes (2013), diz respeito à ampliação do seu campo de investigação, atuando não somente em contextos de línguas estrangeiras, mas também em “contextos de línguas maternas, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo” (MOITA LOPES, 2013, p.13). Essa abertura para novos campos de investigação proporcionada pela LA configura-se como um espaço propício para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que os estudos voltados para o ensino de escrita são do interesse de pesquisadores da área dos letramentos, “que, desde seus primórdios, esteve voltado para problemas sociais relativos aos usos da língua” (KLEIMAN, 1995, p. 13).

Pensando nos significados que docentes atribuem às suas experiências com o ensino de escrita acadêmica e nas contribuições que mobilizam para a eficácia deste ensino, optamos por uma abordagem qualitativa de nosso objeto de estudo. Acreditamos que se trata de uma abordagem adequada para se compreender de que forma professores significam o ensino de escrita na universidade, visto que essa abordagem se ancora em pressupostos que contemplam as especificidades do trabalho com esse tipo de objeto. Para tanto, nos fundamentamos em Bogdan e Biklen (1994). Segundo eles, “[...] os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]”. Entendemos que o pesquisador, nessa abordagem, precisa de fato ser atento e sensível aos acontecimentos

observados, ao mesmo tempo, colocar-se na postura de aprendiz, buscando compreender diferenças, significados e particularidades dos colaboradores envolvidos na investigação.

Cabe-nos acrescentar que a nossa pesquisa tem caráter qualitativo por não objetivar a generalização dos resultados, mas buscar explorar uma realidade em relação à qual existem algumas informações disponíveis, mas que são insuficientes. Ademais, a pesquisa qualitativa atribui grande importância aos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, valorizando os discursos e os significados por eles atribuídos às suas ações

Seguindo essa linha de raciocínio, Silveira e Córdova (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa não tem preocupação com resultados numéricos, por valorizarem a subjetividade do objeto. Segundo os autores, em qualquer investigação de cunho social, como a nossa que envolve a voz de professores que ensinam a escrita em contexto acadêmico, o pesquisador precisa suspender suas crenças, preconceitos ou qualquer comportamento que venham a comprometer o objeto investigado. Nesse sentido, corroboramos a ideia dos autores, quando caracterizam a pesquisa qualitativa:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32)

No que concerne à tipologia, a presente pesquisa pode ser classificada como híbrida, do tipo exploratória (GIL, 2008) e experiencial (MICCOLLI, 2006). É exploratória por proporcionar uma visão geral sobre determinado objeto de investigação ainda pouco focalizado na área. Segundo Gil (2008, p. 27), sua “principal finalidade [é] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]” (GIL, 2008, p. 27).

É experiencial na medida em que há o interesse em focalizar as experiências dos participantes envolvidos na investigação. Conforme Miccoli (2006, p. 207), “ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência”.

Nossa pesquisa focaliza, assim, aquilo que é subjetivo, nesse caso, as experiências de professores que ensinaram a escrita acadêmica em um curso de Letras Português de uma universidade pública brasileira. É a partir do que nos contam esses professores que tivemos a

possibilidade de explorar as os objetos e abordagens de ensino por eles propostos nesse tipo de ensino.

2.2 Aspectos éticos: da autorização da pesquisa até a inserção dos participantes

A presente pesquisa, por envolver seres humanos, foi desenvolvida respeitando todas as normas estabelecidas pela Resolução 466 de 2012 e 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e foi submetida para apreciação do - Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, através da Plataforma Brasil e, após a sua aprovação, conforme Parecer Consubstanciado CAAE Nº 58224922.0.0000.5182, deu-se seguimento ao processo para geração de dados.

Os participantes da pesquisa foram professores dos cursos que têm experiência com o ensino de escrita acadêmica na disciplina ILPTA. Inicialmente, foram convidados a participar da pesquisa, esclarecidos dos objetivos e procedimentos. Os que concordaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias de igual teor, ficando em posse de uma delas, também assinada pela pesquisadora responsável. A partir desse termo, foram informados dos objetivos do estudo, dos riscos e benefícios bem como do direito de retirar o consentimento da pesquisa, a qualquer momento sem prejuízos. A partir do referido termo, os professores foram informados que o risco previsto em relação à participação no estudo era o de apresentar algum desconforto por relatar suas experiências de trabalho com relação à escrita acadêmica. Assim, caso sentissem necessidade, poderiam dar uma pausa na entrevista até que se sentissem bem para finalizar e que, caso desejassem, poderiam desistir da participação do estudo em qualquer momento. Todos os dados que poderiam identificar os participantes foram mantidos em sigilo, bem como as transcrições e gravações das entrevistas, sendo apenas apresentado nas análises um compilado das respostas.

As etapas seguidas pela pesquisadora no processo de inserção no contexto investigado e escolha dos participantes foram:

- Envio de e-mail à coordenação do curso apresentando a pesquisadora e expondo a proposta da pesquisa;
- Encontro presencial com o coordenador do curso em que foi socializada a proposta da pesquisa bem como apresentado o Termo de Anuência Institucional, o que foi devidamente lido e assinado. Nesse encontro também

foi definida a estratégia de contato com os professores da disciplina investigada;

- Os professores foram contatados através de ligação telefônica a partir da qual foi explicada de forma resumida a proposta da pesquisa. Após a manifestação informal do desejo de participar do estudo, foram solicitados aos docentes os planos de curso da disciplina focalizada, os quais foram prontamente enviados para a pesquisadora via e-mail. Nesse mesmo dia, foram também acordados com os docentes, a data e o horário para realização das entrevistas;

-Por fim, foi realizado encontro presencial com dois participantes na instituição investigada, no mesmo dia e em horários alternados. Os demais participantes foram entrevistados em dias consecutivos e de forma remota, em virtude de receios de contaminação do vírus SARS- COVID-19.

Como a pesquisadora já conhecia a instituição investigada, por nela já ter trabalhado como professora da disciplina Iniciação à leitura e produção de textos acadêmicos e como coordenadora do referido curso, houve por parte dela uma preocupação em direcionar as etapas da pesquisa contextualizando não somente o professor, mas também o coordenador do curso para que todos os participantes envolvidos se sentissem confortáveis para participar ou não do estudo. Foi esclarecido também que não haveria qualquer problema se houvesse uma negação do convite. Assim, todos os envolvidos foram muito solícitos e desejaram dar seguimento à proposta.

Na seção seguinte, apresentamos a explanação do contexto de investigação, a partir do qual são apresentadas as características da instituição focalizada, a fim de que possamos compreender a realidade do trabalho dos professores participantes.

2.3 Contexto da investigação

O espaço da pesquisa foi uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro. Nessa universidade, o curso de Letras Português começou a ser ofertado sob a forma de período especial, a partir de 1998, sendo somente a partir de 2004, como período regular. Além do curso de Letras, outras Licenciaturas são oferecidas na instituição investigada (História, Pedagogia, Matemática e Biologia). Todas essas licenciaturas estão incluídas em áreas de conhecimento consideradas fundamentais, face à constatação de carência de professores com formação

adequada que possam atuar não só na universidade selecionada, mas também nos municípios circunvizinhos.

Dentre os cursos de licenciatura, o de Letras Português tem ocupado uma posição de destaque, haja vista a demanda que se vem verificando nos concursos vestibulares, ao longo deste tempo, nas diferentes modalidades: sequenciais, em regime especial e regular. Esse último efetivado a partir do ingresso mediante o Sistema de Seleção Unificada (SISU), quando o aluno é aprovado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), esse destaque ocorre em razão de o número de professores habilitados com curso superior, em áreas fundamentais – caso de Língua Portuguesa e Literaturas – ter diminuído nas últimas duas décadas, criando a necessidade de fazer frente efetiva a uma demanda crescente, uma vez que o acesso à educação se tornou uma meta coletiva e governamental.

De acordo com o PPC dessa instituição de ensino, o curso de Licenciatura Plena em Letras Português segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e tem como propósito formar profissionais capazes de atuar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, bem como seus códigos e suas tecnologias.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras e a carga horária com tempo de integralização de acordo com as Resoluções pertinentes ⁴e com a matriz do Curso de Licenciatura Plena em Letras-Português da Universidade, na modalidade presencial, estão constituídas por 48 (quarenta e oito) disciplinas distribuídas em 08 (oito) blocos semestrais, funcionando de segunda a sábado, nos turnos diurno e noturno.

Tendo em vista o nosso interesse em investigar o que está prescrito, planejado e realizado no ensino de escrita acadêmica de um curso de graduação de Letras-Português em uma Universidade Pública brasileira, selecionamos como participantes da pesquisa cinco professores que ministraram a disciplina que orienta o ensino de escrita acadêmica a saber: Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (60h), que só passou a fazer parte do PPC do Curso de Letras Português no ano de 2003. A opção por essa disciplina resultou de uma prévia ação em investigar, no referido PPC do curso, disciplinas e respectivas ementas que estariam relacionadas ao ensino de escrita acadêmica, qual seria seu período e sua carga horária, bem como vivências dos professores do curso com esse ensino.

⁴ Resolução CNE/CES N. 02/2007 Resolução CNE N. 004/2009, Resolução CNE/CP N. 2/2002 e Resolução CNE/CP N. 001/2006.

Na seção seguinte, é apresentado quem são os professores que fizeram parte do nosso estudo, sua formação, tempo de atuação e alguns dados que foram úteis para se compreender um pouco mais as suas vozes.

2.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes envolvidos nesta pesquisa são cinco professores do curso de Letras Português, que ministraram a disciplina ILPTA entre os períodos 2019.1 e 2022.1. Para melhor conhecê-los, apresentamos no Quadro 02 o perfil profissional deles.

Quadro 02 - Perfil dos colaboradores da pesquisa⁵

Professora Anne	Doutora e mestra em linguística Aplicada, Graduada em Letras Português
Professora Morgana	Doutora e mestra em linguística Aplicada, Graduada em Letras Português
Professor Raul	Doutor em Ciências Sociais, Graduado em Ciências biológicas
Professora Aparecida	Doutora em Gerontologia Biomédica e graduada em Enfermagem e Obstetrícia
Professor João	Doutor e Mestre em Linguística (UFAL), graduado em letras

Fonte: banco de dados da pesquisa (2023)

Como podemos perceber a partir das características descritas dos participantes do nosso estudo, todos possuem formação de ensino superior concluída. Três da área de Letras, uma em enfermagem e outro tem graduação em Biologia, porém, o professor Raul tem investido em estudos em ciências sociais e, em razão disso, tem, junto à professora Aparecida (sua companheira de disciplina), inserido propostas metodológicas em seu trabalho com textos de natureza antropológica, os quais estão explícitos na Análise de Dados. Apesar da diferença de

⁵ Os nomes dos participantes apresentados em todo corpo do trabalho são fictícios. Foram omitidas demais informações curriculares dos participantes, a fim de também preservar o sigilo de suas identidades.

formação, todos possuem experiência com ensino de escrita acadêmica, seja no curso de Letras, seja em atividades de extensão, seja ainda em outros cursos que demandam também o ensino de escrita acadêmica. Essas características aparecem em alguns momentos das entrevistas realizadas com eles.

2.5 Instrumentos de pesquisa

O processo de geração de dados ocorreu em duas etapas, realizadas entre abril e agosto de 2022. A primeira etapa diz respeito à coleta de planos de curso da disciplina IILPTA ministrada pelos participantes da pesquisa. A segunda se refere à realização de entrevistas individuais semiestruturadas com gravação em áudio/vídeo que contou com a participação de cinco participantes.

2.5.1 Planos de curso dos docentes

Os procedimentos para coleta e análise dos dados documentais do nosso estudo tiveram início em 19 de abril de 2022 através de contato via e-mail com a coordenação do curso de Letras Português. Nesse contato, a pesquisadora se apresentou, expôs a proposta da pesquisa e propôs o agendamento de uma data para um encontro presencial, tanto com a coordenação quanto com os professores que já haviam ministrado a disciplina em foco.

Em resposta, agendamos essa reunião para o dia 03 de maio do referido ano, no *campus* da universidade investigada, a partir da qual foram socializados tanto com o coordenador quanto com os professores da disciplina os objetivos da pesquisa, o percurso a ser seguido, bem como as contribuições que esse estudo poderia trazer para o curso, para nós professores e para a comunidade acadêmica em geral. Pensar a escrita acadêmica a partir da voz desses professores configura-se como uma possibilidade de revermos e reavaliarmos o nosso próprio fazer pedagógico. Foi com esse sentimento compartilhado que fomos recebidos nessa instituição, afinal, parte das pesquisas, segundo a coordenadora e os professores que nos ouviam, geralmente estão focadas nas dificuldades e muitas delas do ponto de vista do aluno. A proposta da pesquisa com foco no que os professores realizam com o ensino de escrita nos fez perceber, mais uma vez,

além do que apresentamos na revisão da literatura, a importância de darmos voz aos discursos dos professores não no sentido de fortalecer o discurso do déficit, mas para compreender os entraves e perspectivas que eles enfrentam nas práticas pedagógicas.

Depois de esclarecermos a proposta deste estudo, para esta primeira etapa, solicitamos aos professores os planos de curso da disciplina ministrada por eles, a fim de que pudéssemos realizar as análises documentais.

Trabalhamos com um *corpus* de quatro planos de curso da disciplina ILPTA, ofertada para alunos do Bloco I entre os períodos 2019.1 a 2021.1, como já dito. Temos cinco participantes e quatro planos de curso pelo fato de o professor Raul e da professora Aparecida dividirem essa disciplina na mesma turma, sendo a atuação de Aparecida mais direcionada para práticas desenvolvidas na própria universidade pesquisada e Raul atuando em práticas desenvolvidas e socializadas em campo. No quadro a seguir, apresentamos, brevemente, o conteúdo e as referências que constam dos planos de curso obtidos.

Quadro 03 - Conteúdos e referências contidos nos planos de curso da disciplina ILPTA

Participante /Período da Disciplina	Conteúdo	Referências ⁶
Anne 2019.1	UNIDADE I: Princípios de textos científicos; UNIDADE II: Fundamentos teóricos para a leitura e produção de gêneros acadêmicos UNIDADE III: Caracterização/descrição de gêneros acadêmicos exigidos nos primeiros semestres do curso (resumo, resenha, seminário etc.); UNIDADE IV: Atividades práticas de produção de gêneros acadêmicos.	Tópico resumo em Fundamentos da Metodologia Científica , de Maria Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (p. 68-72) MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 25-25; 33-39) Fundamentos da Metodologia Científica , de Maria Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (p. 35-40) “Artigo acadêmico: introdução” em <i>Produção textual na universidade</i> , de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 65-87. “Artigo acadêmico: metodologia” em

⁶ Apresentamos as referências tal como aparecem nos planos de curso.

⁷ Bloco I- na organização curricular do PPC do curso de Letras Português as turmas são organizadas em blocos

		<p>Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 111-120.</p> <p>“Artigo acadêmico: análise e discussão dos resultados” em Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 125-142.</p> <p>“Resumo Acadêmico: uma tentativa de definição,” de Andréa Lourdes Ribeiro (online), disponível em http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/15.htm</p> <p>O “resumo de comunicação” como objeto de ensino</p> <p>“Resenha crítica” em Fundamentos da metodologia científica, de Lakatos e Marconi (p. 264-266)</p> <p>MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 33-42)</p>
<p>Morgana 2021.1</p>	<p>UNIDADE I Linguagem oral e escrita. UNIDADE II - A pesquisa em língua portuguesa: desafios e perspectivas UNIDADE III - Importância e significado do ato de ler na produção do conhecimento</p>	<p>Bibliografia Básica</p> <p>ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p> <p>BEZERMAN, C. Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. In: HOFFNAGEL, J. C. e DIONÍSIO, A. P. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.</p> <p>CARNEIRO, A. D. Redação em construção. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2001. CLAIR, A. A arte de falar bem. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.</p> <p>FARACO, C. A; MANDRYK, D. Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2008.</p> <p>GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 19.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.</p>

		<p>Bibliografia complementar</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação? referências? elaboração. Rio de Janeiro, 2002.</p> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação? trabalhos acadêmicos? apresentação. Rio de Janeiro, 2002.</p> <p>COSTA, L. M. Escrever com criatividade. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.</p> <p>KLEIMAN, Â. Leitura: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2001.</p> <p>KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>KOCH, I. V. A coesão textual. 21.ed.. São Paulo: Contexto, 2009.</p>
<p>Aparecida e Raul 2021.2</p>	<p>UNIDADE I Linguagem oral e escrita.</p> <p>UNIDADE II - A pesquisa em língua portuguesa: desafios e perspectivas</p> <p>UNIDADE III - Importância e significado do ato de ler na produção do conhecimento</p>	<p>BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.</p> <p>CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, Recife. Anais. (CD-ROM), 2006.</p> <p>MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p> <p>MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.</p> <p>MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.</p> <p>SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.</p>

<p>João 2019.1</p>	<p>UNIDADE I: Texto e leitura: conceitos e correlações. Unidade II Procedimentos de Leitura Unidade III. Gêneros acadêmicos</p>	<p>Bibliografia Básica ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005. COSTA VAL, M. G. Redação e textualidade. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. DIONÍSIO, A. D. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 2007. _____. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2007. KOCH, I. G. V. Introdução à Linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2009. MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1993. MACHADO, A. R. (coord.) Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola, 2005. _____. Resumo. São Paulo: Parábola, 2004. _____. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004. SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>Bibliografia Complementar MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 2010. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.</p>
-------------------------------	---	--

Fonte: banco de dados da pesquisa (2023)

Como evidenciado no Quadro 03, os participantes da pesquisa focalizam objetos de ensino diferentes, embora tenham um interesse em comum, o ensino de escrita acadêmica. Com isso, reconhecemos que essas informações registradas nesses planos de disciplina serão melhor esclarecidas no capítulo de análise desta dissertação.

Após a etapa de aquisição e análise dos planos de curso, comunicamos aos participantes da pesquisa que passaríamos para a segunda fase, a entrevista semiestruturada. O processo de realização dessa entrevista está descrito na subseção a seguir.

2.5.2 Entrevistas semiestruturadas individuais

Além dos planos de curso, adotamos como segundo instrumento de geração dos dados, a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Para tanto, nos fundamentamos em autores como Triviños (1987) e Manzini (1990/1991). Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada tem como característica a utilização de um roteiro previamente estruturado, apoiado em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ou seja, os questionamentos elaborados pelo pesquisador para esse tipo de entrevista dariam indícios a novas hipóteses que surgiriam a partir das respostas dos entrevistados, mesmo que o foco inicial partisse do pesquisador. Além disso, o autor afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990/1991, p. 154) a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, que poderão ser complementadas por outras questões que não estavam previstas na entrevista e que são decorrentes do momento das falas entre pesquisador e entrevistado. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer com que fluam informações de forma mais livre, levando, assim, à obtenção de respostas não limitadas a um padrão de alternativas já elaborado.

Como estudiosa dos letramentos acadêmicos, corrente teórica e metodológica que valoriza as vozes dos participantes das interações sociais, consideramos oportuno utilizarmos a entrevista semiestruturada em nosso estudo, uma vez que necessitamos compreender os letramentos no sentido de práticas sociais de escrita e concepções sobre elas. Assim, a entrevista semiestruturada possibilita a maior liberdade para que, a partir da exploração da fala dos participantes, fossem contemplados os aspectos de interesse do presente estudo.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes e, em razão da terceira onda de casos da Covid 19, deixamos os professores à vontade quanto à escolha da realização das entrevistas se aconteceriam de forma remota ou presencial. Assim, três participantes optaram pela realização de forma remota por meio da Plataforma Google Meet e os demais pela entrevista presencial. As entrevistas foram gravadas

com autorização dos participantes do estudo para finalmente serem transcritas. Seguindo as orientações sobre a ética em pesquisa, a fim de resguardar a confidencialidade dos participantes, foram atribuídos a eles nomes fictícios escolhidos por nós e que serão utilizados em todo o trabalho. No Quadro 04, apresentamos um esquema das referidas entrevistas.

Quadro 04 - Caracterização das entrevistas

Participante	Data	Duração	Observações
Anne	26/06/2022	33:59	A professora, durante a entrevista, apresentou bastante familiaridade com o conteúdo da pesquisa: os gêneros textuais e o ensino da escrita em contexto acadêmico
Morgana	26/06/2022	32:14	A Professora tem uma experiência com o ensino de escrita acadêmica, tanto no Curso de Letras Português como em outros cursos. Na sua fala, podemos perceber a valorização do Ensino da Escrita acadêmica e um vasto conhecimento geral sobre a teoria do nosso estudo.
Raul	04/09/2022	54:28	O professor demonstrou conhecimentos vastos com o ensino de escrita. Não sinalizou conhecimentos teóricos relativos à teoria principal do nosso estudo, porém demonstrou propriedade com o ensino de escrita.
Aparecida	24/08/2022	60:45	A professora mostrou vasta experiência com o ensino da escrita, embora não manifestasse conhecimento da teoria focalizada nesse estudo.
João	19/08/2022	28:30	O professor já manifestou preocupação em proporcionar aos discentes conceitos relativos aos letramentos acadêmicos e à importância destes para desenvolvimento da escrita na universidade. Demonstrou ter

			propriedade com o ensino de escrita.
--	--	--	--------------------------------------

Fonte: banco de dados da pesquisa (2023)

Após a realização de cada entrevista, foram feitos por nós registros acerca das observações sobre percepções adquiridas a partir desses encontros e cada entrevista foi transcrita para documento do Word. Todo texto resultado da transcrição dessas entrevistas foi submetido à análise conjuntamente com os planos de curso, análises estas descritas no Capítulo 3.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos através dos participantes e dos planos de curso, disponibilizados pelos professores entrevistados, foram submetidos à Técnica de Triangulação de Dados que, conforme Marcondes e Brisola (2014), significa complementar a análise de determinado objeto ou fenômeno a partir da articulação de diferentes fontes de dados, além de reflexão teórica e compreensão da conjuntura, que possibilita maior riqueza de interpretação e consistência das conclusões da pesquisa.

Como mencionado na seção anterior, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Todo o material produzido – entrevistas e planos de curso – foi submetido à Análise de Conteúdo, explicitada por Flick (2013) como uma possibilidade de sistemática de análise de dados qualitativos. Conforme o autor, esse tipo de estratégia analítica envolve seis passos: 1) definição do material, que, no caso da nossa pesquisa, foram os planos de curso disponibilizados pelos professores e as entrevistas; 2) análise da situação, em que os dados são produzidos ou coletados, no caso dessa pesquisa, o contexto acadêmico; 3) classificação formal do material; 4) direção da análise, das técnicas e unidades analíticas; 5) análise, com explicitação do sumário, explicação e estruturação dos achados na pesquisa; 6) interpretação dos resultados, com base na articulação entre os dados e a literatura disponível.

Quanto à sinalização dos procedimentos analíticos abordados, optamos pela análise linguístico-discursiva, que direcionou a construção das categorias de análise.

2.7 Sistematização dos dados: categorias de análise

Analisamos a ementa da disciplina ILPTA, os planos de curso dos professores entrevistados buscando informações sobre os objetos e abordagens de ensino contemplados nos

trabalhos prescrito, planejado e realizado em torno do ensino de escrita acadêmica e confrontamos com a literatura. Toda essa análise resultou na primeira seção do Capítulo 3.

Em relação às entrevistas dos professores, foram feitas leituras exaustivas, com base nos fundamentos da análise de conteúdo a fim de identificarmos trechos de suas falas que respondessem aos objetivos do estudo.

Com base na técnica de triangulação de dados, entrelaçamos o conteúdo dos planos de curso com as falas dos participantes concedidas nas entrevistas. Ao final de todo esse processo, foram construídas quatro categorias de análise, sendo que a segunda e a terceira foram subdivididas em 3 subcategorias. Tais categorias são apresentadas e discutidas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III - Ensino de escrita acadêmica na disciplina ILPTA: trabalho previsto, planejado e realizado

Neste capítulo, exploramos os resultados alcançados com o desenvolvimento da nossa pesquisa, norteada pelo objetivo geral de investigar o ensino de escrita acadêmica prescrito, planejado e realizado em um curso de Letras Português de uma universidade pública brasileira. Especificamente, como já sinalizamos na introdução deste texto, almejamos: 1) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica prescritos na ementa da disciplina Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (ILPTA) ofertada no curso referido; (2) Mapear objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica planejados em planos de curso dessa disciplina ILPTA, (3) Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes ao trabalho realizado na disciplina ILPTA e (4) Analisar reflexões dos docentes de ILPTA sobre o trabalho realizado nessa disciplina.

Baseadas nos objetivos elencados, organizamos este capítulo em quatro seções: na primeira seção, apresentamos o que consta da ementa de ILPTA referente aos objetos e abordagens de ensino indicados para o trabalho prescrito nessa disciplina; na segunda, exploramos alguns itens (objetivos, conteúdo programático e metodologia) dos planos de curso dos docentes de ILPTA, a fim de focalizar o trabalho planejado para o ensino de escrita acadêmica; na terceira seção, analisamos as vozes dos docentes investigados no que se refere ao trabalho realizado em ILPTA e na quarta e última seção, exploramos reflexões desses docentes sobre o trabalho realizado em tal disciplina.

3.1 Trabalho prescrito para o ensino de escrita acadêmica: uma análise da ementa da disciplina ILPTA

Nesta seção, apresentamos e analisamos o trabalho prescrito para o ensino de escrita acadêmica na disciplina ILPTA do curso de Letras Português da universidade pesquisada. Para tanto, identificamos objetos de ensino e indícios de abordagens de ensino correspondentes na ementa dessa disciplina. Vejamos o Quadro 5:

Quadro 05 - Ementa da disciplina ILPTA

Ementa
Os gêneros textuais de natureza acadêmica: características formais e sociodiscursivas; leitura e produção dos diversos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico.

Fonte: Banco de dados 2023

Observando o Quadro 05, percebemos que a ementa de ILPTA se inicia com o tópico frasal “Os gêneros textuais de natureza acadêmica”. Essa menção inicial já sinaliza o trabalho prescrito (MACHADO, 2002) para essa disciplina, qual seja, o de ter como objetos de ensino (LINO DE ARAÚJO, 2014) gêneros textuais que “circulam no meio acadêmico”. Em outras palavras, o que está indicado como trabalho prescrito não é a abordagem de quaisquer gêneros, embora tenhamos também percebido isso no trabalho planejado (seção 3.2) e realizado (seção 3.3) pelos docentes investigados, mas a de gêneros “de natureza acadêmica”, “que circulam no meio acadêmico”.

Essa delimitação do trabalho prescrito com gêneros textuais acadêmicos se ratifica na sequência do conteúdo exposto na ementa, visto a indicação dos aspectos a serem focalizados nesses gêneros, enquanto objetos de ensino: “características formais e sociodiscursivas”, “leitura” e “produção”.

Ao considerarmos a natureza desses objetos de ensino prescritos na ementa da disciplina ILPTA, podemos perceber que há uma prescrição para o trabalho com a escrita focando em gêneros (IVANIC, 2004) e, provavelmente, em uma abordagem de ensino voltada para a socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), uma vez que os objetos desse ensino indicados na ementa em tela se referem ao estudo de gêneros textuais que circulam em meio acadêmico. A formulação da ementa indica, ao que nos parece, o interesse da instituição em promover o processo de familiarização dos discentes recém-ingressos na universidade com os textos que circulam nessa esfera discursiva da qual eles estão começando a participar, já que são discentes do primeiro período do curso de letras.

Tendo analisado o trabalho prescrito para a disciplina ILPTA, exploramos, na seção a seguir, o trabalho planejado pelos docentes participantes desta investigação, considerando os objetos e as abordagens de ensino evidenciados em tais planos.

3.2 Trabalho planejado para o ensino de escrita acadêmica: uma análise de objetos e abordagens de ensino em planos de curso da disciplina ILPTA

Nesta seção, analisamos o trabalho planejado para o ensino de escrita acadêmica a partir de planos de curso dos docentes Anne, Morgana, Raul, Aparecida e João. Entretanto, cabe esclarecermos que, não obstante sejam cinco participantes, três deles apresentaram o mesmo plano de curso: Morgana, Aparecida e Raul, excetuando a seção de metodologia apresentada no plano de Morgana, que se diferencia da exposta no plano de Aparecida e Raul (esses dois últimos compartilharam a disciplina ILPTA, como já sinalizamos no capítulo metodológico).

Visto que o nosso interesse é o de mapearmos os objetos e as abordagens de ensino de escrita acadêmica no trabalho planejado pelos docentes referidos, buscamos, nos planos de curso investigados, a(s) seção(ões) na(s) qual(is) esses aspectos estavam mais evidentes. Em razão disso, observamos, nos quatro planos de curso analisados, que a explicitação de tais objetos de ensino não aparece nas mesmas seções desses planos, conforme evidenciamos no Quadro 06 exposto a seguir:

Quadro 06 - Objetos de ensino planejados em planos de curso de ILPTA

Plano de curso de Anne	Seção de Conteúdo	Seção de Metodologia
	1. Princípios de textos científicos; 2. Fundamentos teóricos para a leitura e produção de gêneros acadêmicos; 3. Caracterização/descrição de gêneros acadêmicos exigidos nos primeiros semestres do curso (resumo, resenha, seminário etc.); 4. Atividades práticas de produção de gêneros acadêmicos.	O gênero fichamento; Produção do fichamento; Comentários sobre os fichamentos produzidos Discussão sobre o gênero resumo; Sumarização – processo necessário (realização da atividade) A compreensão global do texto a ser resumido (atividades) Comentários sobre as atividades quanto à compreensão global de textos para a construção de resumos produção de resumo do curta “Vida Maria” ou “A pequena vendedora de fósforos” Discussão sobre o gênero seminário reunião do grupo para discutir as ideias do texto e a apresentação do seminário Seminário 1 - Artigo acadêmico: introdução Seminário 2 - Artigo acadêmico: revisão da literatura avaliação dos seminários Seminário 3 - Artigo acadêmico: metodologia Seminário 4 - Artigo acadêmico: análise e discussão dos resultados Avaliação dos seminários Resumo acadêmico (ou científico) e resumo de comunicação oral: suas especificidades e relação com outros gêneros Análise da organização retórica do resumo acadêmico

		<p>Resenha</p> <p>Discussão sobre o gênero resenha acadêmica (crítica ou científica)</p> <p>O plano global de uma resenha e seus organizadores textuais</p> <p>Oficina para sanar os problemas observados produção inicial da resenha da obra</p> <p>Oficina para sanar os problemas observados</p> <p>Correção/revisão da resenha do colega</p>
<p>Plano de curso de Morgana Raul/Aparecida</p>	<p>Seção de Objetivos</p>	
	<p>Preparar os alunos para atuarem através de textos escritos e orais no meio acadêmico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais; - Identificar gêneros acadêmicos; - Criar condições para a escrita de resenhas, de acordo com as normas da ABNT, levando em conta a estrutura do trabalho. - Desenvolver competências e habilidades de leitura, produção e apresentação de textos acadêmicos. - Iniciar o aluno do Curso de Letras na Investigação Científica, preparando-o para elaborar textos científicos diversos, além de melhor instrumentá-lo para trabalhos metodológicos de graduação. 	
<p>Plano de curso de João</p>	<p>Seção de Conteúdo</p>	<p>Seção de Objetivos</p>
	<p>Unidade I Texto e leitura: conceitos e correlações. Domínio discursivo acadêmico (Letramento Acadêmico, Argumentação). Normas Brasileiras para Trabalhos Acadêmicos (ABNT): apresentação e aplicação.</p> <p>Unidade II -Procedimentos de Leitura (Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura). Oficina de produção de texto argumentativo.</p> <p>Unidade III. Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, fichamento, mapa conceitual, memorial, artigo científico, ensaio, monografia/dissertação/tese, relatório. Cuidados técnicos e procedimentos metodológicos de comunicação/apresentação oral.</p>	<p>Geral: Conhecer, aprender a ler e a produzir textos acadêmicos.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer estratégias de leitura de gêneros textuais acadêmicos. - Produzir textos acadêmicos em diversos gêneros. - Praticar a escrita científica na área de formação. - Compreender conceitos e vocábulos, aplicando-os em produções textuais. - Aprender os passos “pensar, planejar e escrever” da produção textual. - Aprender a apresentação oral adequada e comunicativa em seminário. - Desenvolver o letramento acadêmico por meio de práticas com textos desse domínio discursivo.

Fonte: informações coletadas nos planos de curso de ILPTA

No Quadro 06, apresentamos um panorama de informações que constam de diferentes partes dos planos de curso analisados (objetivos, conteúdo e metodologia). Seleccionamos essas

partes por consideramos que nelas são evidenciados, mais claramente, os objetos de ensino e as abordagens associadas contemplados no trabalho planejado dos professores Anne, Morgana/Aparecida/Raul e João, respectivamente. As informações visibilizadas no Quadro 06 sinalizam que o trabalho planejado desses professores gira, predominantemente, em torno de gêneros acadêmicos, em consonância com o trabalho prescrito na ementa. Por questões didáticas, analisamos individualmente cada planificação⁷, nas subseções a seguir.

3.2.1 Trabalho planejado de Anne

Na primeira linha do Quadro 06, apresentamos os conteúdos e a metodologia que constam do plano de curso de ILPTA produzido pela professora Anne, a fim de visualizarmos as etapas do seu trabalho planejado. A seleção de conteúdos indicada no plano evidencia o interesse da professora de apresentar ao aluno do primeiro período do curso informações que os direcionam para desenvolvimento da escrita acadêmica: “*princípios de textos científicos, fundamentos teóricos para [...] produção de gêneros acadêmicos; caracterização de gêneros acadêmicos; gêneros acadêmicos exigidos nos primeiro semestre do curso (resumo, resenha, seminário e etc.) atividades práticas de produção de gêneros acadêmicos,*” Notamos que esses objetos de ensino estão em consonância com o trabalho prescrito na ementa de ILPTA, visto o foco serem gêneros acadêmicos: princípios, fundamentos, caracterização e produção.

A metodologia exposta no trabalho planejado de Anne ratifica os trabalhos prescrito e planejado, haja vista o detalhamento que a docente apresenta para o estudo da maioria dos gêneros indicados na sua lista de conteúdo: seminário tematizando capítulos de livro sobre artigo acadêmico e resumo acadêmico, resenha. Metodologicamente está prevista também a produção de fichamento e de resumo de curta - objetos de ensino não sinalizados no conteúdo planejado.

Ao considerarmos os conteúdos e a metodologia planejados por Anne, constatamos, assim, que o principal objeto de ensino são os gêneros (IVANIC, 2004) *acadêmicos* com abordagem da socialização (LEA; STREET, 1998), visto o interesse da professora em familiarizar os estudantes com textos recorrentemente demandados no curso de letras: fichamento, resumo, resenha e seminários. No caso do artigo acadêmico, ao que nos parece, foi indicada apenas a leitura de textos sobre esse gênero a fim de serem explorados em seminários. Cabe destacarmos que o trabalho planejado por Anne parece ter indícios também da abordagem

⁷ Optamos por apresentar como Apêndice A o roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os docentes e expor, no corpo do texto, os trechos relativos à linha de análise delineada via categorias construídas.

habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), dado que em seu plano de curso menciona a oferta de “oficinas para sanar os problemas observados”. A expressão “sanar problemas” nos sugere “sanar problemas gramaticais”, o que revelaria uma concepção de escrita situada no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984): concebida como um ação individual e cognitiva, passível de ser aplicada em quaisquer contextos comunicativos, uma vez aprendida.

3.2.2 Trabalho planejado de Morgana, Raul/Aparecida

Na segunda linha do Quadro 06, explicitamos a seção dos objetivos que consta dos planos de curso de ILPTA produzidos por Morgana, Raul/Aparecida. Observamos que os cinco objetivos elencados no trabalho planejado dos professores reforçam o trabalho prescrito na ementa dessa disciplina, ou seja, estão voltados para o trabalho com gêneros acadêmicos: *Preparar os alunos para atuarem através de textos escritos [...] no meio acadêmico; Identificar gêneros acadêmicos; [...] para a escrita de resenhas, de acordo com as normas da ABNT, levando em conta a estrutura do trabalho; desenvolver competências e habilidades [...] produção e apresentação de textos acadêmicos. [...] elaborar textos científicos diversos, além de melhor instrumentá-lo para trabalhos metodológicos de graduação.*

Ao analisar tais objetivos, podemos inferir os objetos planejados para o ensino de escrita acadêmica: “gêneros”, “tipos de textos”, “normas da ABNT”, “resenhas”, “textos científicos diversos” e “estrutura do trabalho”. Não é explicitado a que se refere essa “estrutura do trabalho”, de modo que pode estar relacionada à composição textual (introdução, desenvolvimento e conclusão), a fatores de textualidade (coerência, coesão), à linguagem, à ortografia, entre outros aspectos.

Essa recorrente menção a objetos de ensino que giram em torno de gêneros (IVANIC, 2004) ratifica a presença da abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014). No entanto, a menção à ABNT nos leva a inferir que a abordagem habilidades de estudo também podem ser identificadas no trabalho planejado desses professores, por estar relacionada a questões mais micro da escrita, diferentemente dos gêneros acadêmicos que materializam os modos de falar, pensar, raciocinar de uma determinada esfera discursiva, ou seja, estão relacionados a uma dimensão mais ampla da escrita.

3.2.3 Trabalho planejado de João

Na terceira linha do Quadro 06, explicitamos as seções do conteúdo temático e dos objetivos que constam do plano de curso de ILPTA produzido por João. Na lista de conteúdos planejados pelo docente, identificamos alguns objetos de ensino: “*texto, leitura e suas estratégias, argumentação, ABNT, oficina de texto, diversos gêneros acadêmicos, resumo, resenha, fichamento, mapa conceitual, memorial, artigo científico, ensaio, monografia/dissertação/tese, relatório. Cuidados técnicos e procedimentos metodológicos de comunicação[...]*”.

À semelhança dos trabalhos planejados dos outros professores, neste, o professor João adota como objeto de ensino os gêneros acadêmicos, sinalizando uma abordagem de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998). No entanto, esse trabalho planejado tem dois diferenciais em relação aos anteriores que nos chamam a atenção: primeiro, o docente menciona na lista de conteúdo o conceito de “letramento acadêmico”; segundo, elenca gêneros complexos de trabalho de conclusão de pesquisa - monografia, dissertação e tese. Não fica claro na seção dos objetivos (nem da metodologia) de que forma esses gêneros seriam trabalhados em uma turma de primeiro período do curso de letras. Talvez, o docente tenha pensado em apenas citar para os discentes que existem esses diferentes gêneros acadêmicos e que em outro momento eles teriam a oportunidade de estudá-los mais profundamente. Até porque João concebe, em seu plano, o letramento enquanto um processo realizado via práticas discursivas, logo, poderia ter o interesse de que os discentes compreendessem o propósito desses textos, bem como a linguagem apropriada a esse tipo de escrita.

A propósito do uso da linguagem em textos acadêmicos, o objetivo planejado de “*Compreender conceitos e vocábulos, aplicando-os em produções textuais*” nos remete à abordagem habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), centrada em aspectos da língua, a exemplo dos vocábulos, assim como os objetos de ensino “ABNT” e “cuidados técnicos”, também contemplados no trabalho planejado de João. Já o objetivo “*Apreender os passos “pensar, planejar e escrever da produção textual”*” sinaliza a compreensão da escrita enquanto um processo (IVANIC, 2004) que demanda várias ações desde o planejar até o escrever/reescrever o texto.

Em síntese, considerando todos os trabalhos planejados analisados nesta seção 3.2, evidenciamos que o gênero textual (IVANIC, 2004) é o principal objeto norteador do ensino da escrita acadêmica, em torno do qual aparecem os aspectos formais e estruturais de escrita.

Sinalizamos que esses objetos apontam, respectivamente, para as abordagens socialização acadêmica e habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998, 2014).

Tendo analisado o trabalho prescrito (3.1) e o trabalho planejado (3.2) dos docentes que ministram a disciplina ILPTA, a partir do mapeamento dos objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica adotados nesses trabalhos, exploramos, na próxima subseção (3.3), o trabalho realizado por tais docentes, considerando suas experiências compartilhadas nas entrevistas que nos concederam.

3.3 Trabalho realizado no ensino de escrita acadêmica: uma análise de relatos docentes

Ao analisarmos as entrevistas concedidas pelos professores participantes da pesquisa, identificamos algumas experiências de ensino consideradas mais marcantes por eles, no tocante ao trabalho realizado na disciplina ILPTA. Essas experiências estão centradas no trabalho com um gênero acadêmico: resenha, resumo ou carta. No caso da carta, cabe destacarmos que estamos considerando-a um gênero acadêmico por ter sido demandada na esfera acadêmica, embora reconheçamos que não se trata de um gênero típico dessa esfera. Nas subseções a seguir, analisamos os relatos relativos a cada um dos gêneros referidos, buscando dar visibilidade aos objetos de ensino e às abordagens associadas, tendo em vista o terceiro objetivo desta pesquisa.

3.3.1 Resenha

Dentre as evidências sobre o trabalho realizado no ensino de escrita acadêmica no curso de Letras Português da universidade investigada, encontramos, na voz dos professores que ministram a disciplina ILPTA, a ênfase dada ao gênero resenha. Essa evidência refere-se, principalmente, à forma como tematizam suas experiências, isto é, como se deu o processo de ensino dessa escrita e quais os fatores que influenciaram suas práticas. A seguir, apresentamos e analisamos alguns trechos de entrevistas realizadas com os docentes quanto a essa temática. Começamos por Anne.

Excerto 01

[...] Então, o que que eu penso quando trabalho o gênero com os meninos [alunos]? Primeira coisa que faço é identificar os gêneros que eles já produziram, que já leram, os que eles têm mais dificuldades, o que eles nunca ouviram falar, para a gente começar disso. E aí eu sempre tento focar no que eles vão mais precisar no momento. Então, [foco] no que normalmente mais eles precisam. [Observei que] eles precisam

resenhar. No caso, os professores do primeiro semestre, eles cobram [esse gênero da resenha]. Já começam a pedir para resenhar. (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

Nesse excerto da entrevista, Anne conta que uma de suas preocupações, no momento de definir os objetos de ensino para ILPTA, era identificar quais os gêneros de texto já tinham sido produzidos pelos alunos, quais desafios enfrentados nessas produções e quais gêneros eles desconheciam. Essa postura pode ser evidenciada quando, antes de planejar as ações didáticas a serem desenvolvidas em sua prática docente, situada em um contexto universitário, a professora busca conhecer o perfil dos seus alunos para somente depois definir que gêneros ensinar e que atividades propor.

Associado à essa postura, percebemos ainda que o ensino de escrita, na disciplina em tela, é mediado também pelo interesse em socializar os estudantes com os gêneros demandados na esfera acadêmica. Tal interesse parece estar em consonância com os pressupostos da abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998; 2014), dada a preocupação da docente em focar “normalmente [naquilo que] mais eles [estudantes] precisam. [Observei que] eles precisam resenhar. No caso, os professores do primeiro semestre, eles cobram [esse gênero da resenha]. Já começam a pedir para resenhar”. Em outras palavras, os direcionamentos dados no ensino dessa escrita estão voltados para uma determinada prática de letramento autorizada, legitimada e validada na esfera acadêmica, a qual gira em torno do gênero (IVANIC, 2004).

Na sequência, Anne continua os movimentos relativos ao ensino da resenha, apresentando no excerto a seguir mais detalhes de como ocorreu a didatização desse gênero:

Excerto 02

Antes de pedir que meu aluno escreva uma resenha eu vou apresentar a ele a resenha, questionar onde eles já leram uma resenha, inclusive a gente traz contextos informais, por exemplo a gente vê resenhas de filmes em sites. Antes de chegar à língua formal, vamos para a vivência. Então, observamos resumos e resenhas que têm em site que são de obras literárias, obras fílmicas, antes de chegar ao acadêmico. Mesmo antes deles produzirem a primeira versão do gênero acadêmico, eles têm o primeiro contato de leitura desse gênero, e não é somente leitura e interpretação do gênero, é uma leitura, interpretação e análise do contexto, do objetivo sociocomunicativo, da organização do plano geral, da sequência, das vozes, elementos coesivos, que sentimos muito falta quando eles estão escrevendo dos elementos coesivos, vemos muito parágrafos soltos. [...]. Então, trabalhamos com a leitura, interpretação e análise do gênero, antes da primeira produção. (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

Em seu relato, Anne destaca que trabalha com “a leitura, interpretação e análise do gênero, antes da primeira produção”. Na etapa da leitura, a professora afirma que considera a

“vivência” dos discentes, reforçando sua postura sensível quanto à realidade deles. Por isso, busca ativar os conhecimentos prévios dos seus alunos, questionando-os “onde eles já leram uma resenha”. Além disso, compartilha em sala de aula exemplares de “resenhas informais”, ou seja, resenhas produzidas em esferas que não a acadêmica, a fim de criar um espaço de aprendizagem propício à discussão de resenhas acadêmicas. Ao fazer isso, Anne vai além do trabalho prescrito e do planejado, nos quais está previsto apenas o trabalho com os gêneros acadêmicos.

Depois dessa familiarização com as “resenhas informais”, Anne elenca os objetos de ensino contemplados durante o processo de interpretação do gênero, os quais evidenciam uma tentativa de conhecer elementos já internalizados pelos docentes, porém não sinalizados nas produções como deveriam “elementos coesivos” e outros que podem ser melhor identificados nas capacidades de linguagem Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Após esse trabalho prévio, a docente demanda dos alunos a primeira produção da resenha. Essa sequência de atividades propostas em torno do gênero em tela evidencia a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, o saber de fato sendo concretizado em sala de aula é fruto do empreendimento da sequência didática elaborada pela docente.

No trecho exposto, “antes de pedir ao meu aluno que escreva um resenha eu vou apresentar a ele uma resenha”, Anne dá indícios de uma abordagem de ensino mediada pelo gênero, estando portanto em consonância com a abordagem de ensino socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014). No entanto, a docente sinaliza também o interesse em considerar a realidade dos alunos, o que eles conhecem, o que está inserido na cultura deles “resenhas de filmes, obras literárias, sugerindo-nos indícios da abordagem letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014).

A partir do relato de Anne, e em outro momento da entrevista, podemos perceber ainda sua filiação teórica aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, visto afirmar que a sua abordagem de gênero é ancorada em categorias dessa corrente, a exemplo de “condições de produção”, “plano geral”, “vozes”. Essa perspectiva teórica tem fundamentado a didatização desse gênero em outros materiais didáticos, a exemplo do que é proposto no livro *Resenha*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), e em um artigo de Pereira e Leite (2019). No entanto, destaca-se também a didatização da resenha sob a perspectiva da sociorretórica, como propõem Motta-Roth e Hendges (2010).

À semelhança de Anne, a professora Morgana demonstra postura sensível frente ao processo de ensino e aprendizagem da resenha. Ciente da complexidade dos gêneros acadêmicos para os calouros do curso de Letras Português, ela também opta por iniciar a disciplina com um

gênero mais conhecido dos estudantes, a resenha, embora a menção a esse gênero não conste do seu trabalho planejado. No entanto, antes de ensinar a resenha acadêmica, ela focaliza a resenha publicada na esfera jornalística, por ser mais conhecida dos estudantes:

Excerto 03

A escolha desse gênero [a resenha] partiu porque ele está ali no entremeio entre ser um gênero jornalístico e um gênero acadêmico [...]. Primeiro, eu parti desse mais cotidiano e depois eu levei um exemplo de resenha feita a partir deste livro [a participante mostrou, na entrevista, o livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno]. Aí a gente realizou a leitura desse gênero. Vimos a estrutura e também aspectos relativos à organização da linguagem, objetivo, e tudo mais... circulação do gênero. Depois que eu apresentei esse gênero mais específico da academia, aí eu solicitei a escrita de uma resenha [...]. Eles tiveram um tempo para ler o livro. Também a gente já havia trabalhado com o gênero fichamento. Aí eu pedi para eles irem lendo o livro e realizando o fichamento do livro. [...]. Aí eles produziram uma primeira versão que eu corrigi. Aí depois passei para a monitora e a monitora vai ficar responsável por dar as orientações e correções para eles. Depois eles vão me entregar uma segunda versão desse trabalho. Então, entendo justamente que a escrita acadêmica é um processo lento gradual e que um texto acadêmico está sempre em construção, em melhoria [...] (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

Podemos observar, no excerto apresentado, de que forma Morgana empreende a sequência didática no ensino do gênero resenha. Ela começa abordando os contextos de produção desse gênero: configura-se tanto na esfera jornalística, quanto na acadêmica. Ao fazer essa escolha, a docente parte dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, ou seja, valoriza o que eles já sabem.

Na sequência, Morgana inicia o trabalho com o gênero a ser aprendido pelos discentes, a resenha acadêmica. Leva para a sala de aula um exemplar desse gênero a fim de que possa lê-lo junto com os seus alunos. Ao fazê-lo, alguns objetos de ensino, de natureza distinta, se destacam na fala da docente: estrutura do gênero, organização da linguagem, aspectos dos contextos de produção (objetivos) e circulação. Podemos observar que Morgana demonstra o interesse em familiarizar os discentes com o contexto de produção e a estrutura do gênero resenha, alinhando-se ao que está previsto na abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), e com os aspectos linguísticos que marcam esse gênero, conforme demandado na abordagem habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998). Morgana também anuncia um lugar no ensino da resenha para a reescrita do texto “Aí eles produziram uma primeira versão que eu corrigi [...] Depois eles vão me entregar uma segunda versão desse trabalho”, dando indício de ensino de escrita baseado no discurso do processo (IVANIC, 2004).

Depois de realizar o trabalho com o gênero em sala de aula, Morgana solicita aos seus alunos que produzam uma resenha do livro *Preconceito Linguístico*, de Marcos Bagno. Para auxiliá-los nesse processo de escrita, recomenda-lhes que elaborem um fichamento, gênero previsto no trabalho planejado por ela e já estudado e conhecido dos discentes. Em seguida, a primeira versão do texto seria lida e corrigida pela monitora da turma e somente a versão final seria apreciada pela docente. No entanto, Morgana esclarece que, antes de todo esse trabalho com as resenhas, algumas etapas são observadas:

Excerto 04

Primeiramente trabalhamos [na disciplina Iniciação à leitura e produção de textos acadêmicos] com leituras específicas de textos acadêmicos, fazendo com que eles [os alunos] compreendam a estrutura da linguagem argumentativa, da linguagem voltada para conceitos, ideias. Então, esse primeiro momento da leitura foi voltado para isso e posteriormente passamos para a escrita. Agora eles estão produzindo a resenha utilizando esses conceitos que foram trabalhados. Além disso, a gente termina tendo que passar por alguns aspectos relacionados à norma culta porque muitos alunos saem do Ensino médio com alguns *déficits*. Então, estamos trabalhando com alguns conceitos da Norma Culta a partir da produção deles e nesse momento eles estão trabalhando esses aspectos da norma culta voltados para a escrita com a monitoria. Nessa disciplina, temos uma monitora e ela foi orientada a dar atendimentos para estes alunos principalmente voltados para a norma culta e também estamos trabalhando com operadores argumentativos, coesão textual, para que eles compreendam estes elementos de ligação do texto acadêmico. (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

Nesse trecho, Morgana cita outros objetos de ensino contemplados no processo de abordagem do gênero resenha. Segundo ela, primeiramente, é trabalhada a leitura de textos relativos à “estrutura da linguagem argumentativa, da linguagem voltada para conceitos, ideias”. A focalização desses objetos funciona como uma preparação para o momento da escrita da resenha, visto que nesse gênero será preciso argumentar e apresentar conceitos. No final do processo, Morgana menciona outros objetos de ensino focalizados a partir dos próprios textos produzidos pelos discentes: a norma culta — “a gente termina tendo que passar por alguns aspectos relacionados à norma culta porque muitos alunos saem do Ensino médio com alguns *déficits*” —, “operadores argumentativos” e “coesão textual”. A menção a esses objetos de ensino reforça que, subjacente ao ensino do gênero resenha, no contexto investigado, está, além da socialização acadêmica, a abordagem habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998).

Ainda sobre experiências com o ensino da resenha, destacamos outros dois excertos nos quais os participantes da pesquisa relatam de que maneira desenvolvem o ensino da resenha em contexto acadêmico. Assim como Morgana, Raul e Aparecida propõem o ensino da resenha a

partir da leitura de livros literários, algo não previsto no trabalho prescrito institucionalmente nem no trabalho planejado por esses professores. Como sinalizado no capítulo metodológico, no caso desses dois últimos professores, eles ministraram a disciplina ILPTA em uma mesma turma da universidade selecionada para esse estudo. Vejamos o excerto que segue:

Excerto 05

Para a resenha, ou é O leitor ou As pontes de Medson. Escolhemos O leitor porque ele traz a oportunidade para o aluno mergulhar no curso de Letras e cria um caminho com outras áreas que podem dialogar com o curso de Letras porque O Leitor vai tratar de uma questão muito louca [...]. Ela não sabe escrever e paga um preço muito caro porque não sabe escrever [...]. Ela é uma arquiteta livre e não sabe escrever. Ela vai para prisão. No fim, ela escreve e se liberta através da escrita. Eles [os estudantes] passam pela apreciação e depois reforçamos que não pode ficar só aí existe um conjunto de teóricos que sustente o pensamento de vocês e é muito interessante[...]. Ela é mocinha, é vilã e é alfabetizada. E aí tem a importância do querer escrever, do querer não ser, eu quero, eu não sou [...] que mãos são essas não escrevem mas falam é um ponto alto do nosso estudo porque eles começam a aprender o que é importante para a academia, deixar claro para o leitor, ter discordância. Para mim, é bem importante e em quase todos os cursos fazemos isso. A diferença é na forma como conduzimos esse ensino para cada tipo de curso [...].(Trecho da entrevista realizada com Raul, em 24/09/2022).

Nesse excerto, Raul evidencia, enquanto experiência com o ensino da resenha, o modo como o processo de ensino foi conduzido, considerando primeiramente não somente a resenha como um produto que seria solicitado por ele. O livro selecionado para o desenvolvimento desse produto, no caso a resenha, já é uma forma de fazer com que os discentes compreendam como a escrita faz diferença na vida das pessoas. Nessa proposta de ensino parece haver, acima de tudo, uma preocupação em fazer com que os discentes desenvolvam uma reflexão em torno de algo que precisa sair deles, que se sintam parte dessa escrita que está em desenvolvimento. Vejamos a os passos apontadas pelo docente:

- (1) [...] ela não sabe escrever e paga um preço muito caro porque não sabe escrever
- (2) [...] ela é uma arquiteta livre
- (3) e não sabe escrever
- (4) [...] ela vai para prisão
- 5) [...] no fim ela escreve e se liberta através da escrita[...].
- 6) eles passam pela apreciação[...].
- 7) [...], depois reforçamos que não pode ficar só aí existe um conjunto de teóricos que sustente o pensamento de vocês e é muito interessante[...]

O primeiro dado por Raul nos leva a imaginar que o docente quis anunciar o risco de quem não tem habilidade com a escrita; no segundo apresenta uma contraposição pelo fato de informar que ela (a arquiteta) tem uma formação, o que pode pressupor que essa personagem tem um grau de conhecimento sobre a escrita; no terceiro e quarto passo há uma quebra de expectativa porque, mesmo sendo uma arquiteta, não sabe escrever e por isso vai para a prisão. Esse ponto alto da narrativa desenvolvido pelo docente parece revelar o que muitas vezes ocorre na academia: os discentes não dão conta da escrita e ficam “presos”. Simbolicamente, a prisão pode representar discentes retidos em disciplinas, períodos e até mesmo reprovados no final do curso, por não darem conta da escrita solicitada pela universidade. No quinto, o conflito da narrativa que envolve a arquiteta que não sabe escrever é resolvido com a própria escrita, porque ela consegue escrever, o que nos leva também a imaginar que essa iniciativa pode ocorrer quando há a familiarização dos alunos com o contexto acadêmico e suas respectivas demandas da escrita. No sexto passo, verificamos que Raul esclarece aos discentes que a escrita acadêmica passa por critérios de “apreciação” os quais podem ser remetidos ao tipo de discurso e aspectos formais da língua; por fim, no sétimo passo, o docente comunica que esse tipo de escrita requer um investimento maior no sentido de ser necessário estabelecer relações entre o dizer e as teorias, as quais precisam ser apropriadas por eles.

Essa didática utilizada por Raul parece cumprir não somente a função de familiarizar os alunos com o texto lido, com a escrita - abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998) -, mas também a de fazer com que eles tomem consciência de que o texto escrito demanda habilidades que também devem ser observadas e desenvolvidas em contexto acadêmico. Isso se dá através da sistematização elaborada pelo docente para compreensão da narrativa em estudo: do primeiro ao quinto passo há uma intencionalidade contextual que parece remeter à apresentação de uma situação inicial, semelhante ao que é proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nas sequências didáticas para o ensino do gênero textual em sala de aula.

O sexto e o sétimo já remetem àquilo que é delegado ao discente assimilar, quando se pensa em escrever academicamente. Parece uma proposta produtiva. No entanto, a ausência de explicitação de determinadas fases de produção textual favorece a prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) ou, nos termos de Street (2010), contribui para que “dimensões escondidas” da escrita acadêmica permaneçam distantes dos estudantes, gerando, muitas vezes, dificuldades no momento de elaborarem suas produções textuais. Após assimilação dessa fase, Raul, de certa forma, anuncia mais dois passos importantes da sequência didática proposta por

esses autores os quais podem ser associados à etapa dos módulos no item seis, e a produção final do item sete, uma vez que a instrução dada por Raul remete aos ajustes da produção escrita.

Novamente referente ao gênero trabalhado em sala, percebemos que o professor transpôs dos conhecimentos científicos apreendidos e organizados, a partir desse estudo, os elementos contexto de produção e plano geral do texto. No item (7) da fala de Raul “[...], depois reforçamos que não pode ficar só aí existe um conjunto de teóricos que sustente o pensamento de vocês e é muito interessante [...]”, imaginamos que nesse passo o docente sinaliza que cabe também na escrita acadêmica a inserção de novos discursos, novas vozes e talvez tornando essa escrita mais significativa.

De modo geral, observamos que, ainda que tenha construído conhecimentos no momento da explanação da obra literária, o professor demonstra forte ligação com o tratamento dado a alguns elementos: no caso da obra literária, ela continuou sendo um recurso que serviu de pretexto para o ensino da resenha. Vejamos: Por que uma arquiteta livre não sabe escrever? O que causou a prisão da arquiteta? Como a escrita a libertou? Que relação existe entre a história de uma arquiteta livre que não sabe escrever e o ensino da resenha para alunos do primeiro bloco? Raul, em sua proposta de ensino da resenha, parece querer colocar os discentes frente ao que Ivanic (2004) anuncia como “analistas críticos do discurso” – se posicionar como escritores e leitores em termos de determinadas visões de mundo, e que essas experiências sirvam de base para construção de sua escrita e que esta escrita lhes traga condições de empoderamento, pois saber escrever é também ter voz na sociedade. Percebemos também, nessa experiência vivenciada pelo docente, que esse encaminhamento dado ao ensino da resenha como uma ação mobilizada a partir de uma obra literária e com o objetivo de estimular o discente na/para realização da escrita há traços de uma concepção de escrita como criatividade (IVANIC, 2004), embora essa proposta de ensino não fique apenas no âmbito do entretenimento do autor (Raul) porque como o próprio docente sinaliza, todo o investimento criativo realizado em torno da obra analisada almeja um produto, nesse caso, a resenha.

Semelhante ao trabalho de Raul, a docente Aparecida orienta o ensino da resenha também a partir de uma obra. Vejamos:

Excerto 06

Na resenha a gente faz assim, tivemos experiência com livro [...] fazemos muito o uso do debate para eles se enxergarem naqueles textos, fazer relação entre o texto e a realidade atual, porque usamos muitos textos antigos da antropologia, por exemplo o texto de Lévi-Strauss e Malinowski. O livros Os Argonautas do Pacífico Ocidental a gente trabalha a linguagem do curso de letras naquela simbologia de troca de

mercadorias,[...] ele ficou dois ou três anos nessa comunidade eles tinham essa linguagem econômica de troca de braceletes com peças[...] é como esses povos antigos trabalhavam a linguagem.[...] trabalhamos também as regras que um texto escrito deve ter, normas da ABNT, critérios de formatação, concordância verbal, nominal, porque tudo isso a gente leva em conta na correção, infelizmente nosso ensino exige nota e a nota está ali contemplando todo estes aspectos. Passamos também artigos e capítulos de livros para eles lerem e fazerem resumos e nessa escrita cobramos também a forma, parágrafo, introdução, desenvolvimento, considerações finais, questões bibliográficas e a forma (normas e formatação). Ah, pedimos também que escrevam de forma clara, não precisa ser uma linguagem rebuscada, termos sofisticados, isso é bom porque demonstra que você tem vocabulário[...]

(Trecho da entrevista realizada com Aparecida, em 24/08/2022). [...]

Nesse excerto, Aparecida inicia o relato sobre a sua experiência com a resenha a partir das discussões desenvolvidas em torno da obra “Os argonautas do pacífico ocidental”, do antropólogo Malinowski, uma ação não prevista no trabalho planejado. Influenciada por leituras de natureza antropológica, a docente apresenta duas posturas em relação ao ensino da resenha. A primeira, extraindo da narrativa uma passagem em que relata a vivência do personagem em uma comunidade linguística. Essa passagem do texto representada pela fala da professora e reforçada no trecho “ele ficou dois ou três anos nessa comunidade eles tinham essa linguagem econômica de troca de braceletes com peças[...] é como esses povos antigos trabalhavam a linguagem” [...] lembra a natureza etnográfica do trabalho desenvolvido por Street (2010), em uma comunidade no Irã em que passou a observar as práticas de letramento (comerciais e até mesmo teológicas) desenvolvidas pelas pessoas que ali moravam. Segundo a docente, tal iniciativa deve-se ao fato de querer aproximar as relações que o próprio discente pode desenvolver em seu contexto cultural e a partir disso construir uma identidade de escrita de suas vivências. Essa iniciativa proposta pela professora, nesse primeiro momento, parece estar alinhada à abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), uma vez que demonstra preocupação em apresentar aos discentes modelos de linguagem escrita em que estabelece entre os participantes daquele contexto relações de identidade, poder e sentido em situações concretas de uso.

Na segunda postura em relação à resenha, temos que Aparecida reforça a necessidade de contemplar também no ensino da escrita “[...] as regras que um texto escrito deve ter, normas da ABNT, critérios de formatação, concordância verbal, nominal, porque tudo isso a gente leva em conta na correção[...]”. A docente acrescenta ainda informações relacionadas ao grau de formalidade da linguagem, ao anunciar que “há uma diferença entre o que falo e o que escrevo”, embora não fique clara qual seria a importância em se construir essa linguagem com a ampliação de vocabulário. Nesse trecho, observamos que a docente Aparecida mobiliza para o ensino da

resenha aspectos formais da escrita, indicando presença do modelo habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998) e, conseqüentemente, do discurso da habilidade (IVANIC, 2004), por evidenciar nessa prática de ensino o desenvolvimento de uma escrita moldada em habilidades individuais e cognitivas que os discentes precisam adquirir, a fim de que possam se adaptar à realidade acadêmica.

3.2.2 Resumo

O resumo, segundo os professores entrevistados, é um dos primeiros gêneros trabalhados na disciplina ILPTA, embora não tenha sido explicitado o ensino do gênero no trabalho planejado de alguns docentes, como Morgana, Aparecida e Raul e João. Para eles, por ser um gênero menos complexo, o resumo também é uma maneira através da qual o discente consegue, geralmente, familiarizar-se primeiramente com a escrita acadêmica. Em razão disso, costumam elegê-lo como um dos primeiros gêneros escritos a ser ensinado na universidade. A seguir, analisamos três excertos em que as professoras Anne, Morgana e Aparecida relatam respectivamente a experiência do ensino de escrita acadêmica a partir do resumo. Vejamos,

Excerto 07

No resumo, quando eles descrevem uma obra, depois eles passam pelo momento argumentativo apresentando o posicionamento daquele texto [...]. Então, a gente parte do interacionismo sócio discursivo. Trabalha o gênero nessa perspectiva e aí a gente vai utilizar um modelo de aproximação das seqüências didáticas, porque a gente entende que a escrita é um processo e não um produto. Então, eles fazem a primeira produção e aí normalmente eu troco as produções. Então, tem a avaliação do colega que ele troca e corrige do colega. Tem a avaliação deles mesmos e a minha avaliação. E aí eu sempre nas oficinas que eu chamo de oficina, que é a correção dos problemas que foram encontrados. No resumo, o que mais eles fazem é um Frankenstein, pega um pedacinho daqui, um pedacinho dali, e faz um resumo. (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

No trecho apresentado, Anne inicia a descrição de sua experiência com o ensino do resumo, já sinalizando o processo conduzido: *descreve a obra, passa pelo momento argumentativo, troca com colegas, primeira avaliação, segunda avaliação, correção de problemas encontrados*. Ao descrever a forma como o ensino do resumo foi conduzido, Anne evidencia que a escrita é um processo e por essa razão não pode ser considerado um produto acabado. De fato, a docente evidencia no ensino do resumo ações como planejar, revisar e reescrever o que nos leva a entender o ensino da escrita pautado nas discussões de Ivanic (2004)

no discurso de escrita como processo. Assim como no trabalho planejado da resenha, a docente afirma desenvolver também o ensino do resumo baseado na teoria do interacionismo sociodiscursivo, mobilizando para esse ensino elementos como o objetivo sociocomunicativo, contexto de produção e grau de formalidade da linguagem. Embora não esteja claro o tipo de resumo solicitado aos discentes - resumo de pesquisa ou resumo escolar (SILVA; DA MATA, 2002) -, ao que nos parece, trata-se de um resumo escolar de um texto, como sugere a ação “descrevem uma obra”.

A docente Morgana, por sua vez, embora não tenha mencionado o gênero resumo em seu trabalho planejado, relatou sua experiência com esse gênero, mencionando os aspectos que prioriza em tal ensino:

Excerto 08

Primeiramente, faço com que eles leiam resumos. Então, a gente vai ler resumos de artigo científico, de teses, dissertações e no resumo a gente vai reconhecendo as partes do resumo. Ai somente depois que há essa leitura, que se reconhece as partes desse resumo, é que eu peço para eles realizarem a produção de um resumo. É sempre assim: partindo do que é menos complexo para o mais complexo que tento trabalhar. (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

Nesse trecho, Morgana, diferentemente de Anne, propõe o ensino do resumo de pesquisa baseado na análise de gêneros, desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento, propõe-se a leitura de um tipo de resumo de pesquisa - resumo de artigo científico, teses e dissertações. Em um segundo momento, demanda a análise desses resumos. Na sequência, a docente informa que somente depois da leitura e análise de resumos, é que os discentes produzirão o seu próprio resumo. No entanto, ela não informa os critérios adotados para a análise dos resumos nem as condições de produção e circulação nas quais esse gênero foi produzido pelos discentes: se eles fizeram uma pesquisa, se foi feita uma simulação de situação comunicativa. Não obstante esse trabalho realizado se configure como produtivo, pelo fato de os estudantes terem tido acesso a diferentes resumos de pesquisa, há indícios, nesse trabalho, de uma prática institucional do mistério (LILLIS, 1999), haja vista a provável ausência de explicitação de orientações e critérios para nortear a produção textual.

Aparecida também relata a experiência com a produção de resumo escolar, embora esse gênero não tenha sido contemplado no seu trabalho planejado:

Excerto 09

Na letras [no curso de letras], a gente ensina a eles [os estudantes] como construir também o resumo. O seminário aparece, mas dele surge um texto escrito, contemplando todas as regras que um texto escrito deve ter, normas da ABNT, critérios de formatação, concordância verbal, nominal, porque tudo isso a gente leva em conta na correção[...]. Passamos também artigos e capítulos de livros para eles lerem e fazerem resumos e nessa escrita cobramos também a forma, parágrafo, introdução, desenvolvimento, considerações finais, questões bibliográficas e a forma (normas e formatação) [...]. O importante é que vocês [estudantes] consigam fazer uma escrita clara, que vocês consigam expressar suas ideias, para que todas as pessoas leiam. Escrevam não somente para o aluno de Letras, escrevam também para que outros alunos de outros cursos possam ler e entender a ideia de vocês, por exemplo, um advogado pegar uma escrita de um aluno de Letras e ler e entender, uma pessoa da área de enfermagem ler e entender. Costumo dizer que a escrita é solitária, quem não tem essa habilidade em algum momento vai ter que aprender, porque o curso vai te cobrar [...]. Todos irão vivenciar esse processo porque a qualquer momento vocês irão ser chamados para essa responsabilidade seja na universidade ou até mesmo nos ambientes de trabalho. [...]. (Trecho da entrevista realizada com Aparecida, em 24/08/2022).

No excerto apresentado, Aparecida sinaliza que o resumo também é um gênero demandado no curso de Letras. Em seu relato, a docente faz menção a um texto oral, “seminário”, mas que é adotado apenas como pretexto para realização de um resumo escolar. Além dos textos-fonte mencionados para elaboração de seminário que servem para ser resumidos, a professora informa que também pede aos estudantes que resumam “artigos e capítulos de livros”, ou seja, a produção é de um resumo escolar, diferenciando-se, assim, dos resumos de pesquisa sinalizados por Morgana. Assim como no ensino da resenha, Aparecida chama atenção para aspectos relativos ao léxico e à estrutura da linguagem, indicando a presença da abordagem de ensino habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998) e do discurso da habilidade (IVANIC, 2004). O ensino do resumo ocorre a partir de gêneros como seminário, capítulo de livro, demarcando assim a abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998). Observamos ainda que a docente faz uma observação em relação ao léxico e ao campo semântico evidenciando que a escrita necessita ser compreendida em outros contextos de uso. Para ensinar a escrita do resumo escolar, a docente realiza a retextualização de um gênero oral - seminário - para um escrito, o resumo.

Em síntese, considerando os relatos de experiência de ensino dos gêneros resenha, resumo percebemos, subjacentes ao trabalho do professor com o ensino de escrita acadêmica estão empreendidos os seguintes elementos:

Figura 05- Elementos mobilizados para o ensino de escrita



Fonte: Elaboração própria (2023)

Os dados revelam que, no trabalho dos professores, considerando o todo, o gênero é o objeto de ensino mais sinalizado para o ensino de escrita acadêmica, confirmando assim a presença da abordagem de ensino socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014). Essa escolha dos docentes ratifica que “o gênero não é um instrumento de comunicação somente, mas, é, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.61).

Observamos ainda a menção ao processo de reescrita sinalizado pelas professoras Anne e Morgana, escrita baseada no discurso do processo (IVANIC, 2004), sinalizando que ensinar escrita é mais que orientar o discente apenas para o domínio do código linguístico e capacidade de expressão, mas é preciso escrever e reescrever. Constatamos que nos planos de curso há indícios de que o ensino de escrita proposto pelos professores foi norteado pelas habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014). Essa constatação ratifica o que Lillis e Scott (2007) perceberam em sua pesquisa: carência de práticas pedagógicas centradas na descrição e interpretação de práticas socioculturais de letramento, ou seja, um ensino de escrita contextualizado permeado por atividades que elevem o lado social dos

sujeitos, estimulando assim identidade e poder. Ficou notório também uma grande adesão por parte de quatro professores ao ensino da escrita com foco em aspectos linguísticos, possivelmente, em sua maioria, textuais e discursivos.

Essas nossas constatações já sinalizam indícios da condução didática empreendida pelos docentes participantes da nossa pesquisa, ao ministrarem a disciplina investigada no curso de Letras Português, conforme exploramos na subseção a seguir.

3.4 Reflexões de docentes em letras quanto ao trabalho realizado na disciplina ILPTA

Como nossa pesquisa está situada no campo da linguística aplicada, entendemos ser oportuno e produtivo conhecer a visão dos professores de ILPTA sobre o seu próprio trabalho realizado, considerando aspectos positivos, desafios e sugestões relativos à prática do ensino de escrita acadêmica. Iniciamos esta análise apresentando as experiências positivas evidenciadas na voz das professoras Anne e Morgana, respectivamente:

Excerto 12

Uma das ações significativas está relacionada à atividade de escrita voltada para os eventos que aconteciam nas universidades. É uma experiência da atividade de extensão. Os alunos tinham receio de se inscrever porque diziam que não valia a pena concorrer porque os textos nunca eram aceitos. Então, o que fiz? Peguei as normas e levei para a extensão. Vocês têm pesquisas. O aluno de sexto bloco já tinha desenvolvido monitoria, já tinha feito Pibid e os instruí a refletir sobre as práticas deles. O que acharam interessante? Qual área? Literatura, linguística? Depois dessas áreas, que aspectos vocês acharam interessantes? [...]. Lembro que tinha um aluno que era monitor de linguística textual, e levou questões relacionadas a práticas de ensino dele [...]. Mas quando observei o que ele queria falar, vi que queria falar de como aprendia e como ensinava. [...]. A partir disso, fomos focando na construção do resumo. Ele tinha os dados, tinha a metodologia, tinha tudo, só não sabia como organizar. Então, desde o momento que ele construiu o resumo, era interessante porque eles pegavam as canetas coloridas e riscavam o resumo do colega: E o que vocês querem dizer com isso? E como é que vocês fizeram isso? Então, quando eles tiveram contato com estas práticas reais, para mim foi a melhor prática, prática real. Essa atividade eu já havia realizado em outra universidade, com o gênero resumo acadêmico expandido de três páginas que não é um artigo e nem um resumo. Eles ficaram desesperados e a atividade final da disciplina foi essa. A disciplina foi toda focada nessa atividade: discutimos metodologia, introdução, abstract, resumo, e seguiram do início ao fim realizando as atividades que eram propostas para contemplar o gênero e é com esse contexto real que consigo mais desenvolver atividades relacionadas à escrita. (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

Excerto 13

[Uma experiência positiva foi com] A resenha, a partir de um texto jornalístico, de um blog, depois a resenha construída a partir da análise de livros que são trabalhados no

próprio curso e bloco I, fichamento e por último a resenha. [...] Eu considerei essa atividade bem produtiva e acredito que eles [estudantes] começaram realmente a despertar para o fato dos estilos de linguagem, da maneira como a linguagem da academia é organizada que é um pouco diferente da linguagem ordinária, não é, da linguagem cotidiana. Então, acredito que foi bastante produtiva, essa atividade. Acho que é interessante que o professor da disciplina procure dialogar com essas duas esferas, as esferas do cotidiano e depois com a esfera acadêmica para que os alunos não estranhem tanto (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

No primeiro excerto, Anne inicia seu relato descrevendo uma das ações significativas ocorridas em sua experiência com o ensino de escrita acadêmica: “uma das ações significativas está relacionada a atividade de escrita voltada para os eventos que aconteciam nas universidades”. Ao descrever a proposta de atividade a ser desenvolvida com os discentes, a docente relata a descrença dos alunos em relação à elaboração de resumos para serem publicados em eventos acadêmicos “os alunos tinham receio de se inscreverem porque diziam que não valia a pena concorrer que os textos nunca eram aceitos”. Então, Anne relata de que forma começou a elaborar o ensino de escrita do resumo: estrutura do texto como normas e, associado a isso, área de interesse dos alunos e indícios de pesquisas. Depois dessa etapa, Anne relata uma experiência interessante vivenciada: “o aluno realizava experiência didática com o gênero mesmo sem nunca ter lido nada sobre a teoria”, evidenciando todas as etapas de como podemos realizar a didatização do gênero na produção do resumo.

De modo mais específico, Anne destaca nesse excerto duas sugestões positivas em relação à sua experiência com o ensino de escrita acadêmica. A primeira realizada em eventos, “*contexto real de escrita*”, em que os alunos eram convidados a escrever e a não ter uma obrigatoriedade com a escrita; a segundo realizada a partir da proposta da didatização do gênero, que, segundo a docente, é algo que já pode estar ali implicitamente na mente do aluno e que também atividades elaboradas nessa proposta possibilitam ao discente construir a escrita solicitada em contexto acadêmico. Isso revela ainda indícios de um ensino de escrita que valoriza uma prática dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), uma vez que em torno desse ensino, há a prática da escuta, a orientação, o estímulo à produção e a própria produção em contexto real.

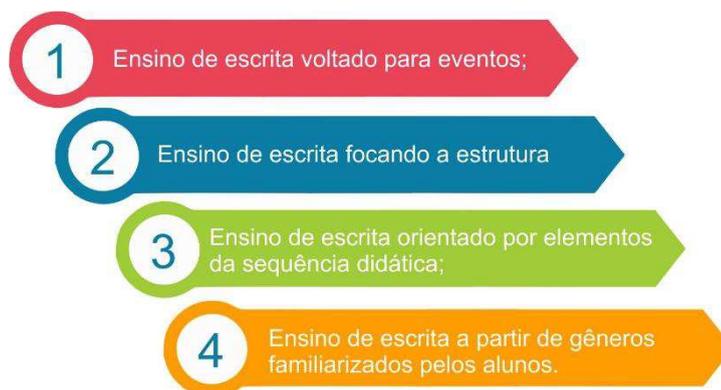
Já no excerto de Morgana, percebemos que a docente conta como experiência significativa do ensino da escrita acadêmica a elaboração do gênero resenha. Assim como Anne, Morgana também apresenta aspectos da didatização realizada nesse ensino e considera como proposta positiva para a realização do ensino da resenha “a partir de um texto jornalístico, de um blog, depois a resenha construída a partir da análise de livros que são trabalhados no próprio curso e bloco I, fichamento e por último a resenha”. Segundo a docente, esse tipo de atividade

leva o discente a transitar de forma mais efetiva em duas realidades: a do cotidiano e a da academia. Baseada nessa experiência com o ensino da escrita acadêmica, a docente acredita que essa proposta de ensino viabiliza a familiaridade dos discentes com a linguagem escrita da academia, bem como com o gênero solicitado (a resenha), principalmente quando são alunos do primeiro bloco.

Dessa forma, entendemos que a docente Anne apresenta como sugestão para o ensino de escrita na universidade atividades realizadas em eventos e o ensino tendo como referência os elementos constituintes do gênero a partir da teoria proposta pela didatização. Esse relato de Anne registra uma postura interessante por parte da docente: conscientizar o aluno de que ele sabe o que precisa ser realizado numa produção escrita de natureza acadêmica, porém tomar consciência de que aquele conhecimento tem uma teoria que dá suporte e que o discente também precisa apreendê-la. Assim, Anne apresenta a teoria como um caminho que orienta o aluno na construção do ensino de escrita, conhecimento esse que não precisa ser necessariamente adquirido apenas pelo professor, aquele que ensina, mas também por aquele que está ali para construir e aprender. Já Morgana apresenta como experiência significativa a realização de um ensino de escrita situado em uma prática social. Ao eleger o ensino da resenha como atividade significativa, a docente situa a escrita solicitada na universidade e destaca que essa escrita precisa passar por uma proposta de transposição do conhecimento em que o aluno possa estabelecer diálogo entre o que ele já conhece, nesse caso resenhas de filmes etc. e a partir dessas vivências aprofundar na linguagem escrita sugerida pela academia.

Em síntese, as experiências positivas elencadas pelas docentes Anne e Morgana no ensino de escrita acadêmica estão representadas na Fig. 06, a seguir:

Figura 06 - Experiências positivas no ensino de escrita acadêmica



Fonte: Elaboração própria (2023)

A seguir, observamos os desafios sinalizados pelos docentes, ao ensinarem a escrita em contexto acadêmico. Nessa etapa, analisamos, respectivamente, os excertos de Anne, Morgana, Raul e Aparecida.

Excerto 14

Uma grande dificuldade que temos é a questão da compreensão geral dos contextos, do que se constrói com o texto, quem produz, para quem, com que objetivo em um contexto mais ou menos formal. Tudo isso os alunos entendem muito bem e interpretam também, mas quando vão se colocar ainda parece muito difícil. É uma questão que está atrelada a isso é a escolha lexical, a organização coesiva, oralidade ou escrita (o uso do né em excesso). E eles percebem a escrita formal que apresenta grande dificuldade com essa escrita por eles. Sabemos que o curso de letras não ensina gramática, os alunos aprendem isso até chegar aqui. Quando chega aqui, nós apresentamos como isso é organizado, construído, as abordagens que orientam essa escrita. Mas a escrita formal mesmo, ensinando regras, coesão, coerência, concordância, não fazemos isso aqui. Então, vemos dificuldades relacionadas a isso. Por isso que dentro das práticas, quando há necessidade, eu trabalho essas dificuldades e os aspectos gramaticais também (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

Excerto 15

Eu acredito que o desafio maior é justamente fazer com que o aluno entenda que o texto científico é um texto voltado para conceitos bem abstratos, que não estão circulando diariamente no cotidiano. É justamente fazer com que o aluno desperte para esse raciocínio mais abstrato, para conceitos, para ideias que não estão circulando ali no ambiente das narrativas cotidianas que eles estão imersos. Eu acho que o maior desafio é esse e ainda mais porque muitos, ainda saem com alguns déficit, advindos do Ensino Médio, onde já deveriam estar sendo trabalhados estes conceitos, já desde cedo. Acredito que seja esse maior desafio. (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

Excerto 16

Para mim, o grande desafio, o maior desafio não cabe a nós, está na base. Às vezes, o nosso trabalho se torna o trabalho do colega que por conta de um sistema, o aluno não chega para a gente como deveria chegar. Então, o nosso desafio é debruçar sobre esse aluno do primeiro período para que ele possa calçar os sapatos adequados, para que o aluno possa caminhar bem no solo do curso de Letras bem. A escrita é extremamente importante nesse processo [...]. (Trecho da entrevista realizada com Raul, em 24/09/2022).

Excerto 17

Defasagem dos alunos, defasagem relacionada à base do Ensino Fundamental e Médio. Pode ser também oriunda da família, que não tem a base e não sabem repassar para os filhos [....]. (Trecho da entrevista realizada com Aparecida, em 24/08/2022).

No excerto de Anne, entendemos que um dos desafios apontados na realização do ensino de escrita acadêmica refere-se aos mecanismos enunciativos, principalmente no tocante à voz do discente no texto. Isso está bem atrelado à insegurança do aluno no uso de mecanismos de textualização como coerência, coesão verbal, coesão nominal, uso de linguagem e a própria escrita em si. Pela fala da docente, os alunos chegam ao curso de letras com essas carências e com a ideia de que por estar em um curso de Letras Português essas demandas seriam resolvidas. No entanto, a docente sinaliza que *“curso de letras não ensina gramática, os alunos aprendem isso até chegar aqui”*. Ou seja, para a docente, os alunos já têm uma trajetória de conhecimento relativo à gramática e na universidade a proposta do ensino está relacionada a como os textos são organizados, construídos e quais abordagens orientam a escrita. Já Morgana considera como desafio a falta de compreensão dos alunos com os textos que circulam na academia. Segundo a docente, o texto científico é diferente dos demais que circulam no cotidiano. Soma-se a isso o fato de que os alunos têm dificuldades de compreender esse tipo de texto. Assim como Anne, Morgana sinaliza também que tais dificuldades já deveriam ter sido superadas pelos discentes em fases de estudo anteriores. Essas falas reforçam a reprodução do discurso do déficit de alunos ingressos: o não atendimento ao que se espera da escrita acadêmica é de responsabilidade apenas dos estudantes (FISCHER, 2007).

Essa compreensão de que os alunos chegam à universidade despreparados em relação à compreensão da linguagem e do discurso é também apresentada como desafio na fala de Raul: *“então, o nosso desafio é debruçar sobre esse aluno do primeiro período para que ele possa calçar os sapatos adequados, para que o aluno possa caminhar bem no solo do curso de Letras”*. No excerto de Aparecida, o desafio também é sinalizado pela *“defasagem dos alunos, defasagem relacionada a base do Ensino Fundamental e Médio”*. Essa postura evidenciada por Raul lembra a

pesquisa de Fiad (2011), ao analisar o que os estudantes do primeiro semestre de letras dizem sobre suas escritas e o conflito desses com a escrita proposta pela universidade. Essa postura também nos leva ao seguinte questionamento: o que os docentes do primeiro bloco de letras esperam que seus alunos tragam como experiência com a escrita? Os nossos alunos chegam de fato à universidade sem tais conhecimentos ou a forma como conduzimos o ensino da escrita não dialoga com práticas de escrita acessíveis a esses alunos? Novamente Fiad (2011) responde a esse questionamento sinalizando que “não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p.360).

Em nossa pesquisa, buscamos ainda ouvir dos docentes sugestões em relação ao ensino da escrita na academia. Vejamos propostas apresentadas por Anne, Morgana e Raul.

Excerto 18

[...] estávamos discutindo que poderia ter duas ou mais dessa disciplina [Iniciação à leitura e à produção de textos acadêmicos], mas a carga horária exigida máxima não permite e estamos desenvolvendo projetos de extensão para manutenção da discussão desses gêneros. Construímos uma proposta de duas disciplinas de leitura e produção de textos 60h, mas temos o mínimo de 3200 horas para curso de licenciatura e um máximo de 3.520h. Dentre estas, temos que as disciplinas de linguística, didática e etc., estágio e não conseguimos e vimos que temos que tirar 190h dessa carga horária. E essa disciplina será cortada porque estamos discutindo intercampi e todos os cursos de Letras Português só têm uma disciplina de leitura e produção de textos. Então, a sugestão foi deixar só uma disciplina para manter a carga horária. Mas nós colocamos que sempre no semestre 02 oferecer uma extensão com os gêneros ainda mais complexos. Por exemplo, se no primeiro semestre a gente consegue trabalhar resenha, resumo, fixamente que é antes desses dois, o artigo só de forma teórica, não dá para escrever artigo ainda, normalmente o gênero seminário e quando consigo um tempinho a comunicação individual que tem diferenças – tempo reduzido, a voz única do pesquisador, conseguimos trabalhar esses gêneros. E no segundo momento, via projeto de extensão, trabalharíamos ensaio, artigo, de forma mais profunda uma vez que não é possível desenvolver essa escrita no bloco I, numa disciplina de 60h. (Trecho da entrevista realizada com Anne, em 23/06/2022).

Excerto 19

[...] acredito que ainda há necessidade de uma política mais sistematizada para que os alunos tenham acesso a esses textos. Eu acredito que ainda há necessidade de melhorias para dar uma mais sistematicidade em relação a isso. (Trecho da entrevista realizada com Morgana, em 23/06/2022).

Excerto 20

Gostei muito da resenha. Particularmente, ela me traz um produto muito bom. A resenha me dá esse retorno, porque a gente parte de uma obra, aí a gente faz um resumo dessa obra e depois a apreciação dessa obra. Então, ele vai poder se colocar lá dentro. As colocações deles [estudantes] precisam ser embasadas em outros autores. Aí eles recorrem à antropologia, à sociologia, à própria pedagogia. Então, assim, a resenha é um momento para eles poderem escrever, e emitir uma opinião com base na

literatura. Isso é muito legal e a prática de eles saberem estar lá no texto [...].(Trecho da entrevista realizada com Raul, em 24/09/2022).

Em se tratando das sugestões propostas pelos docentes, percebemos que Anne entende que só a disciplina Iniciação à leitura e produção de textos acadêmico não daria conta das demandas relativas ao ensino de escrita na academia. Segundo a docente, o que poderia ser feito em relação a isso seria aumentar a carga horária do curso com mais disciplinas que orientassem esse ensino, porém esta alternativa é impossibilitada no curso. Assim, sugestão dada por ela é a legalização de pelo menos dois projetos de extensão, um atenderia às demandas de escrita do bloco I, contemplando gêneros menos complexos como a resenha e outro, a posteriori, trabalharia ensaios e artigos, quando esses alunos tivessem avançado um pouco mais para uma nova fase de escrita.

Morgana sinaliza a necessidade de investimento em políticas mais sistematizadas em torno desse ensino. Imaginamos que possivelmente a docente esteja referindo ao próprio currículo da universidade. Raul acredita que a proposta de ensino focada no gênero resenha é uma das possibilidades de maior acesso do aluno à escrita acadêmica, porque na escrita desse gênero o discente pode revelar sua voz no texto e associá-la a teorias, contribuindo com a construção da escrita acadêmica.

A partir do que foi explorado nesta seção, observamos que, no geral, os professores propuseram, em suas aulas de escrita acadêmica, mobilizar diferentes e variados saberes para serem didatizados no trabalho realizado. Entre eles, os relativos à infraestrutura geral do texto, aos tipos de discurso, aos mecanismos de textualização e enunciativos representados em categorias de gêneros distintos a exemplo do gênero textual, contexto de produção, as escolhas micro textuais relacionadas ao campo lexical e semântico e grau de formalidade da linguagem.

Observamos, ainda a partir desses relatos, que um dos aspectos apontados como barreira no ensino de escrita acadêmica está relacionado à falta de base dos alunos vivenciada em etapas anteriores de ensino. Sobre esse posicionamento, Street (2010), ao definir a proposta dos Novos estudos do letramento e ao nos apresentar com essa teoria mostrando que o letramento varia nas diferentes culturas, instituições e contextos, nos ensina que: “adquirir letramento no colégio, não significa saber lher dar com o letramento na universidade” (STREET,2010, p.1). Concordamos com o autor e acreditamos que tal posicionamento se refere principalmente às práticas realizadas no e para o ensino da escrita nesse contexto. Além disso, não podemos desconsiderar questões de “identidade, poder, autoridade e a natureza institucional do que conta como conhecimento num contexto acadêmico particular” (FISCHER, 2007, p.3).

Ainda em relação à falta de “base” e/ou ao “despreparo dos alunos”, acreditamos que tais discentes associam a não compreensão do gênero acadêmico, da linguagem, dos discursos e conseqüentemente a apropriação da escrita. Entendemos que esse fato pode acontecer por haver práticas de ensino de escrita ainda desconhecidas tanto dos alunos como professores, o que reforça os princípios da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999): ausência de correspondência entre as expectativas dos discentes e dos docentes no tocante à produção textual acadêmica, gerando tensões em torno dessa produção.

Não podemos deixar de contemplar nesse estudo a vivência registrada da professora Anne e do professor Raul com ensino de escrita em contexto acadêmico desenvolvido via projetos de extensão. Além de consideramos uma prática positiva, essa postura adotada pelos professores demarca um passo muito importante para todos nós que investigamos o ensino de escrita nesses contextos, pois propostas dessa natureza abrem um leque de possibilidades além do que está ou vem sendo proposto nos currículos institucionalizados e/ou demarcadas em disciplinas específicas. Pensamos o ensino de escrita acadêmica como prática social situada; que contempla objetos de ensino e abordagens de ensino, que passa por didatizações via trabalho do professor e que deve, portanto, ter e garantir o seu espaço, não somente em disciplinas específicas de currículos e ou de responsabilidade de tal professor. A realização de práticas como essas também vai garantir que precisamos sim ensinar os discentes a escrever academicamente, evitando que carreiras profissionais não sejam mais ameaçadas e ou interrompidas por limitações do graduando na escrita situada, que sonhos sejam realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões iniciais de nossa pesquisa surgiram em torno do ensino de escrita acadêmica, especificamente no curso de Letras Português, e de inquietações relacionadas aos aspectos contemplados nessa escrita e em práticas pedagógicas.

Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica prescritos na ementa da disciplina Iniciação à Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (ILPTA) ofertada em um curso de letras português ofertado em uma universidade pública do nordeste brasileiro; Mapear objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica planejados em planos de curso dessa disciplina ILPTA; Identificar objetos e abordagens de ensino de escrita acadêmica subjacentes ao trabalho realizado na disciplina ILPTA; Analisar reflexões dos docentes de ILPTA sobre o trabalho realizado nessa disciplina.

Para alcançar nossos objetivos, inicialmente, buscamos fundamentos nos Novos Estudos do Letramento, nos letramentos acadêmicos, nas concepções sobre o ensino de escrita nesse contexto, discursos sobre escrita, nos trabalhos prescrito, planejado e realizado, além de didatização de gêneros. Depois, elaboramos uma metodologia de estudo de base qualitativa e interpretativista que nos permitiu gerar dados documentais (ementas e planos de curso) e empíricos, (entrevistas semiestruturadas). Os planos são da disciplina ILPTA e as entrevistas foram realizadas com cinco professores que têm experiência com o ensino de escrita acadêmica no primeiro semestre do curso de Letras Português, ministrantes da referida disciplina. Os dados gerados nos permitem fazer uma triangulação entre a ementa, os planos de curso de ILPTA e os registros de entrevistas com os docentes participantes da pesquisa.

Os resultados obtidos por meio do estudo da pesquisa em trabalho prescrito, planejado e realizado dos professores da disciplina ILPTA, indicam o gênero como principal objeto de ensino (IVANIC, 2004) e as abordagens habilidade de estudo, socialização acadêmica e por vezes indícios da abordagem letramentos acadêmicos sinalizados nos trabalhos dos professores (LEA; STREET, 1998). Identificamos ainda a abordagem didática do gênero organizada em sequências didáticas em alguns trabalhos realizados pelos professores. Verificamos assim que o trabalho do professor focalizando tais objetos, abordagens e sistematizados nessas sequências didáticas situa possíveis problemas que podem ocorrer no trabalho do professor, bem como direciona as propostas significativas no trabalho do professor com o ensino de escrita em contexto acadêmico.

Nesse sentido, observamos que, mesmo desconhecendo a categorização das abordagens de ensino propostas por Lea e Street (1998, 2014), os professores investigados conduzem o ensino a partir das abordagens socialização acadêmica em maioria, seguida das habilidades de estudo e por último dos letramentos acadêmicos. Isso nos revela uma luz para que propostas como essas possam desmitificar os entraves relativos a essa escrita solicitada aos alunos na universidade, bem como mostrar possibilidades de apropriação de escrita que revele identidade de ser e poder (ZAVALA, 2010).

Observamos ainda que os gêneros mobilizados para o ensino de escrita acadêmica são resenha, resumo. A resenha como gênero predominante e considerada a escrita de natureza acadêmica mais alcançada nesse contexto; o resumo como um texto mais fácil de ser ensinado sendo portanto um dos primeiros gêneros escritos solicitados pelos docentes.

Quanto à visão dos professores sobre o ensino de escrita realizado em ILPTA, correspondente ao nosso quarto e último objetivo, sinalizamos pontos positivos, desafios e sugestões apontados pelos próprios docentes. Como pontos positivos, sinalizamos a emocionante experiência da professora Anne, ao relatar que em uma atividade com o ensino da resenha percebeu que o aluno, mesmo não conhecendo como funciona aspectos e ou ferramentas referentes a didatizações, estava ali adquirindo conhecimentos relativos a aspectos do gênero solicitado.

Em relação à visão dos professores sobre os desafios encontrados quando realizam o ensino de escrita, o que nos chamou atenção foram os dados relativos ao despreparo dos alunos que chegam ao primeiro bloco. Em outras palavras, no processo de didatizações do gênero visto a partir dos trabalhos realizados dos docentes, foram identificadas carências linguísticas e de repertório nos alunos, o que de certa forma nos causa uma preocupação porque, conforme evidenciamos na base do presente estudo, a escrita e seu ensino sob essa perspectiva são compreendidas como prática social e situada.

Em relação a esse último objetivo, destacamos ainda a visão da professora Morgana que aponta como sugestão para o ensino de escrita a criação de políticas públicas que possam garantir que o saber sábio esteja garantido na escola. Talvez, a professora quisesse falar de uma garantia de ensino proposto e validado nos currículos universitários, o que seria uma boa alternativa para os alunos, professores, pesquisadores e toda a comunidade acadêmica.

Constatamos, nos resultados alcançados, um trabalho promissor desenvolvido pelos professores, ao abordarem os gêneros resenha, carta e resumo, pois um número significativo dos relatos evoca a mobilização de objetos de ensino como: contexto de produção e de circulação,

estrutura do gênero, plano global, citação textual, recursos linguísticos, norma culta, mostrando que tais discentes buscam a de fato contemplar no ensino objetos característicos de cada gênero. Subjacente à escolha desses objetos, tanto nos planejamentos quanto nas falas das participantes da pesquisa, identificamos pressupostos das abordagens socialização acadêmica e habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998).

Face a esses resultados, entendemos ser necessário continuar investindo no ensino de gêneros acadêmicos fundamentado nas abordagens habilidades de estudo e socialização acadêmica, as quais já vêm sendo recorrentemente adotadas em nossa prática docente. Entretanto, entendemos ser produtivo também que o trabalho do professor as didatizações referentes ao ensino de escrita acadêmica estejam também ancoradas na abordagem dos letramentos acadêmicos, ou seja, selecionar como saberes a serem ensinados aspectos relacionados a questões ideológicas, identitárias e de poder que subjazem à produção dos gêneros acadêmicos.

Esperamos que a visibilidade dada ao ensino de escrita acadêmica a partir desse estudo inspire e auxilie discentes, colegas de trabalho e demais interessados em compreender as possibilidades de ensino de escrita acadêmica, fortalecendo, assim, a construção de conhecimentos nessa área. Acreditamos ainda que esta pesquisa pode trazer contribuições para o aprimoramento do ensino de escrita em contexto acadêmico e até mesmo fora dessa realidade, como sinalizam Lea e Street (1998, 2014), visto que foi um trabalho desenvolvido a partir de experiências vivenciadas por professores que orientam o ensino de escrita acadêmica e trouxeram consigo suas experiências de ensino nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduep, 2004. p. 35-53.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (ed.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v. 9, n. 4, p. 247-258, 2013.
- BOGDAN, R.; B., Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Portugal, Porto editora, 1994.
- BOTELHO, L.S. **Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia**: Relações de poder na academia . 2016. Tese(Doutorado)- Universidade Federal de Juiz de Fora- Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Linguística, Juiz de Fora, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2286>. Acesso em: 15 de Out. 2022
- BRONCKART. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18, n. 57, p. 355-381, jan. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COSTA F. R. B. **Atividades de produção de textos na esfera acadêmica**: Abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto. 2022, Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino, Curso de Mestrado em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2016. Disponível em Acesso em 20 Dez. 2022
- COSTA-HUBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa **Confluência** 1, 2009, 129-146
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: DECÂNDIO, F.; MACHADO, A. R. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.
- DOLZ, J.; et al. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Gláís. Sales. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 82-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – **Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça** (Francófona) In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FERNÁNDEZ, G. M. E.; CARLINO, P. **En qué se diferencian las practicas de lecture y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? Lectura y Vida**, Buenos Aires, v 31, n. 3, p.6-19, Sept. 2010. Disponível em: <https://www.academica.org/paula.carlino/216>. Acesso em: 10 Out. 2022.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. **Ações do Laboratório de Letramento acadêmico da Universidade de São Paulo**: Promovendo a escrita na graduação e pós graduação. *Revista Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>. Acesso em: 07 mar. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralín**, v. 10, n. 4, p. 357-369, jan. 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. **Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior**: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n1p79-93>. Acesso em: 07 mar. 2022.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in Discourses. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017

IVANIC, R. **The discourses of writing and learning to write**. *Language and education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>. Acesso em 10 out.2021.

LEA, Mary; STREET, Brian. **Student Writing in higher education: an a academic literacies approach.** *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

LEA, M.; STREET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”:** teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LILLIS, T. “Whose Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university:** cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.127-140.

LINO DE ARAÚJO, D. **Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito.** In: SIMÕES, Darcilia. Marindir. Pinto.; FIGUEREDO, Franciso José Quaresma de (org.) *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*.1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A (org.). **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-12.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L.S; CRISTOVAO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 93-121.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002

MACHADO; BRONCKART, Jean-Paul.(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha.** São Paulo: Parábola, 2004.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: Alab-Poslin, v.10, n.2, p.363-386, 2010.Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200005>. Acesso em: 10 nov.2021.

MENEGASSI, R. José; OHUSCHI, M.C. G. **Aprender a ensinar a escrita no curso de letras. Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 2, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MICCOLI, L. **A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: Levantamento, conceituação, referências e para pesquisa**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006, p. 207-248. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/QXT4MgjBQzwwPSTTjyMdCrN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 nov. 2021.

MIRANDA, D. S. S.; FIAD, R. S. (ORG) *Travessias Interativas*, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Vernáculas. N. 24, Vol. 11 (2021) – São Cristóvão : UFS, 2021

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: *In.*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L.P. da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização os construtos que têm orientado a pesquisa**. *In.*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, H.A.G. **Práticas de letramentos acadêmicos na escrita da monografia: Relações de poder na academia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino)- Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino, Curso de Mestrado em Linguagem e Ensino, Campina Grande, 2016.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) –Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEREIRA, R. C. M.; LEITE, E. G. Da dimensão sociocomunicativa à arquitetura textual na abordagem didática do gênero resenha acadêmica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n.3, p. 860-880, jul.-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17140>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013. Disponível em: <https://www.freevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 05 mar.2022.

SILVA, E.M. **Os mistérios que envolvem a escrita acadêmica.** In: AGUSTINI, C., and ERNESTO, B., eds. *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação [online]*. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 141-152.

SILVA, E. M. da. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico.* 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSAU8K68/AU8K68/1/tese_de_doutorado___elizabeth_silva___fae_ufmg_2017.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019.

SILVA, D.T. F.da. *Artigo acadêmico como prática de letramento na formação de professores de Língua Portuguesa.* Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 mar.2022.

SOUSA, J.H.X.de. *Letramento Acadêmico: Estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras da universidade estadual do Ceará.* 2018. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

VITORIA, M. I. C.; CHRISTOFOLI, M. C. P. **A escrita no Ensino Superior.** *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013, p. 41-54. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-index.php/reveduacao/article/viewFile/5865/4529>. Acesso em: 10 dez. 2021.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramentos acadêmicos, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro para entrevista semiestruturada

Entrevista realizada com professores que ministram/ministraram a disciplina Iniciação à Leitura e Produção de Textos (60h)

- 1- Fale um pouco como tem sido sua experiência em ensinar escrita acadêmica na disciplina Iniciação à Leitura e produção de textos(60h)

- 2- Além dessa disciplina com foco no ensino de escrita, você conhece ações ou programas nessa universidade em que há uma preocupação com esse ensino de escrita acadêmica e como você avalia?

- 3- Quando você ensina escrita acadêmica que aspectos você contempla no ensino dessa escrita?

- 4- Que tipo de atividades você propõe aos discentes quando ensina escrita acadêmica?

- 5- Relate experiências significativas que você tem realizado em prol do ensino de escrita acadêmica a estudantes de sua universidade ou de outra instituição de nível superior.

- 6- Em sua opinião quais têm sido ainda os principais desafios no ensino de escrita acadêmica?

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de disciplina de JOÃO

1. IDENTIFICAÇÃO:	
CURSO: Lic. Plena em Letras/Português	
DISCIPLINA: Iniciação à leitura e à produção de textos acadêmicos	CARGA HORÁRIA: 60h/a
CÓDIGO: 5988	PERÍODO LETIVO: 2020.2
Professor(a): JOÃO (Nome Fictício usado no estudo)	

2. EMENTA:

Os gêneros textuais de natureza acadêmica: características formais e sociodiscursivas; leitura e produção dos diversos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico.

3. OBJETIVOS:

3.1. **Geral:** Conhecer, aprender a ler e a produzir textos acadêmicos.

3.2. **Específicos:**

- Conhecer estratégias de leitura de gêneros textuais acadêmicos.
- Produzir textos acadêmicos em diversos gêneros.
- Praticar a escrita científica na área de formação.
- Compreender conceitos e vocábulos, aplicando-os em produções textuais.
- Aprender os passos “pensar, planejar e escrever” da produção textual.
- Aprender a apresentação oral adequada e comunicativa em seminário.
- Desenvolver o letramento acadêmico por meio de práticas com textos desse domínio discursivo.

4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Unidade I Texto e leitura: conceitos e correlações. Domínio discursivo acadêmico (Letramento Acadêmico, Argumentação). Normas Brasileiras para Trabalhos Acadêmicos (ABNT): apresentação e aplicação.

Unidade II Procedimentos de Leitura (Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura). Oficina de produção de texto argumentativo.

Unidade III. Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, fichamento, mapa conceitual, memorial, artigo científico, ensaio, monografia/dissertação/tese, relatório. Cuidados técnicos e procedimentos metodológicos de comunicação/apresentação oral.

5 METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas seguidas de aplicação de atividades de leitura e de produção textual.

6 RECURSOS DIDÁTICOS

Softwares disponibilizados online, assim como notebooks e smartphones. Livros e e-books.

7 AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através de duas provas escritas e um seminário, e também de participação nas aulas. A resolução das atividades propostas também será levada em consideração na elaboração da nota do aluno.

8 REFERÊNCIAS:

Bibliografia Básica

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIONÍSIO, A. D. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2007.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2007.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MACHADO, A. R. (coord.) **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia Complementar

- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Anexo 2 – Plano de disciplina de MORGANA

IDENTIFICAÇÃO

Curso: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS **Turno:** NOITE

Disciplina: INICIAÇÃO A LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA **Código:** 5988

Carga Horária: 60 **Bloco:** 1 **Período Letivo:** 20212

Professor: MORGANA (Nome Fictício usado no estudo)

EMENTA

Os gêneros textuais de natureza acadêmica: características formais e sociodiscursivas; leitura e produção dos diversos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico.

OBJETIVOS

- Preparar os alunos para atuarem através de textos escritos e orais no meio acadêmico;
- Reconhecer as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais;
- Identificar gêneros acadêmicos;
- Criar condições para a escrita de resenhas, de acordo com as normas da ABNT, levando em conta a estrutura do trabalho.
- Desenvolver competências e habilidades de leitura, produção e apresentação de textos acadêmicos.
- Iniciar o aluno do Curso de Letras na Investigação Científica, preparando-o para elaborar textos científicos diversos, além de melhor instrumentá-lo para trabalhos metodológicos de graduação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: Linguagem oral e escrita.

A função da escrita.

As relações entre linguagem oral e escrita.

Paráfrase, citação textual e síntese.

Estrutura, ordenação e desenvolvimento de parágrafos

UNIDADE II - A pesquisa em língua portuguesa: desafios e perspectivas

Contexto histórico e tendências teóricas da metodologia do trabalho científico.

Atribuições de um pesquisador

Relação ensino e pesquisa

UNIDADE III - Importância e significado do ato de ler na produção do conhecimento.

Apresentação de pesquisas desenvolvidas, em diferentes domínios do conhecimento, por pesquisadores em linguística, literatura, filologia, latim e línguas estrangeiras, buscando dar uma panorâmica das variadas possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas pelos alunos.

METODOLOGIA

A disciplina será desenvolvida de um modo que busque a interação entre a prática e teoria, despertando nos alunos o senso crítico, favorecendo assim uma dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

A exposição do conteúdo ocorrerá por meio de aulas expositivas e através de exemplos ilustrativos, os quais demonstrarão a forma prática de desenvolvimento da leitura e produção acadêmica. Acontecerão os atendimentos individuais para dar orientações quanto a construção do conhecimento e quanto a aplicação da metodologia dos trabalhos acadêmicos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro de Acrílico, Pinceis, Data Show, Computador, Plataforma Google Meet - Materiais disponíveis na Sala Virtual Classroom: em Power Point e PDF - Google Classroom.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma contínua, permanente e progressiva durante todo o processo de desenvolvimento das atividades sugeridas. Os Professores da disciplina fará a avaliação de cada acadêmico a partir da sua participação de forma quali-quantitativa observando os seguintes itens:

- a) Presença nas aulas de exposição do conteúdo;
- b) Apresentação de seminários;
- c) Prova escrita;
- d) Leituras e debates de textos/artigos;

Será aprovado na disciplina, por média, o aluno que obtiver frequência mínima de 75% e média aritmética igual ou superior a 7 (sete). O aluno que não for aprovado por média poderá submeter-se ao exame final, desde que tenha media mínima de 4 (quatro) e frequência mínima de 75%.

REFERÊNCIAS

Bibliografia Básica

- ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BEZERMAN, C. Escrevendo bem, científica e retoricamente: consequências práticas para escritores da ciência e seus professores. In: HOFFNAGEL, J. C. e DIONÍSIO, A. P. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006.
- CARNEIRO, A. D. Redação em construção. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2001. CLAIR, A. A arte de falar bem. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. FARACO, C. A; MANDRYK, D. Língua Portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2008.
- GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 19.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

Bibliografia complementar

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- COSTA, L. M. Escrever com criatividade. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KLEIMAN, Â. Leitura: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2001.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever. Estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. V. A coesão textual. 21.ed.. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- SQUARISI, D. A arte de escrever bem: um guia para jornalistas e profissionais do texto. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Anexo 3 – Plano de Disciplina de Anne

CURSO DE LETRAS
DISCIPLINA: INICIAÇÃO A LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS (noite)
PROFESSORA:

Ementa

Compreensão e produção de textos acadêmicos, considerando as normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as orientações das áreas de metodologia científica e os estudos crítico-teóricos de gêneros textuais/discursivos. Aspectos da elaboração e editoração de textos científicos: grau de formalidade; emprego de vocabulário técnico, formas de citação, organização de referências bibliográficas.

Descrição do Conteúdo

1. Princípios de textos científicos;
2. Fundamentos teóricos para a leitura e produção de gêneros acadêmicos
3. Caracterização/descrição de gêneros acadêmicos exigidos nos primeiros semestres do curso (resumo, resenha, seminário etc.);
3. Atividades práticas de produção de gêneros acadêmicos.

Justificativa

Esta disciplina propicia desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos configurados em alguns dos gêneros mais praticados na esfera acadêmica. É uma disciplina relevante na formação do graduando, pois o domínio desses gêneros possibilita uma efetiva participação nas práticas sociais do contexto acadêmico.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

JANEIRO

11	Apresentação: professor x alunos Conversa informal sobre a disciplina Assíncrona 1: Aplicação do questionário contextual
18	Conhecendo o gênero fichamento Assíncrona 2: Produção do fichamento do texto “A escrita acadêmica: desafios do ato de escrever na Educação superior”, de Jussara Isabel Stockmanns e Viviane Aparecida Traversin Pereira (em pdf)
25	Comentários sobre os fichamentos produzidos Discussão sobre o gênero resumo Textos-base: Tópico resumo em Fundamentos da Metodologia Científica , de Maria Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (p. 68-72) Sumarização – processo necessário (realização da atividade) Assíncrona 3: A compreensão global do texto a ser resumido (atividades) MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lilia Santos. Resumo . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 25-25; 33-39)

FEVEREIRO

01	Comentários sobre as atividades quanto à compreensão global de textos para a construção de resumos Assíncrona 4: produção de resumo do curta “Vida Maria” ou “A pequena vendedora de fósforos”
----	---

08	Discussão sobre o gênero seminário Textos-base: Capítulo “Seminário” em Fundamentos da Metodologia Científica , de Maria Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (p. 35-40) Assíncrona 5: reunião do grupo para discutir as ideias do texto e a apresentação do seminário
15	Carnaval
22	Apresentação de critérios e orientações para a realização dos seminários Assíncrona 6: reunião do grupo para discutir as ideias do texto e a apresentação do seminário

MARÇO

01	Seminário 1 - Artigo acadêmico: introdução “Artigo acadêmico: introdução” em Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 65-87. Equipe: 
	Seminário 2 - Artigo acadêmico: revisão da literatura “Artigo acadêmico: revisão da literatura” em Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 89-109. Equipe: 
	Assíncrona 7: avaliação dos seminários
08	Seminário 3 - Artigo acadêmico: metodologia “Artigo acadêmico: metodologia” em Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 111-120. 
	Seminário 4 - Artigo acadêmico: análise e discussão dos resultados “Artigo acadêmico: análise e discussão dos resultados” em Produção textual na universidade, de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, p. 125-142. Equipe: 

	Assíncrona 8: Avaliação dos seminários
15	Resumo acadêmico (ou científico) e resumo de comunicação oral: suas especificidades e relação com outros gêneros Texto-base Resumo Acadêmico: uma tentativa de definição, de Andréa Lourdes Ribeiro (online), disponível em http://www.filologia.org.br/ixcnlf/12/15.htm O "resumo de comunicação" como objeto de ensino, de Florencia Miranda (em pdf) Assíncrona 9: Análise da organização retórica do resumo acadêmico (enviar doc. em Word)
22	Avaliação escrita sobre artigo, resumo acadêmico e resumo de comunicação
29	Resenha Discussão sobre o gênero resenha acadêmica (crítica ou científica) Textos-base: Capítulo "Resenha crítica" em Fundamentos da metodologia científica , de Lakatos e Marconi (p. 264-266)

ABRIL

05	O plano global de uma resenha e seus organizadores textuais Assíncrona 11: O plano global de uma resenha MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resenha . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 33-42)
12	O plano global de uma resenha e seus organizadores textuais Assíncrona 11: O plano global de uma resenha MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resenha . São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 33-42) Assíncrona 10: produção inicial da resenha da obra
19	Oficina para sanar os problemas observados Assíncrona 11: Correção/revisão da resenha do colega
26	Finalização da disciplina Assíncrona 12: Autoavaliação da resenha produzida

A MF (média final) nesta disciplina será calculada a partir de três notas (N1, N2 e N3)
N1: Soma das atividades assíncronas, com exceção das assíncronas 5 e 6, somando 10,0
N2: nota do seminário (professora, autoavaliação e avaliação dos colegas)
N3: nota da avaliação escrita

$$MF = \frac{N1 + N2 + N3}{3}$$

Anexo 4 – Plano de Disciplina de Raul e Aparecida

Plano de Disciplina

IDENTIFICAÇÃO

Curso: 467 LICENCIATURA PLENA EM LETRAS/PORTUGUÊS

Turno: TARDE

Disciplina: INICIAÇÃO A LEITURA E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Código: 5988

Carga Horária: 60 Bloco: 1

Período Letivo: 20202

Professor:

EMENTA

Os gêneros textuais de natureza acadêmica: características formais e sócio-discursivas; leitura e produção dos diversos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico.

OBJETIVOS

- Preparar os alunos para atuarem através de textos escritos e orais no meio acadêmico;
- Reconhecer as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais;
- Identificar gêneros acadêmicos;
- Criar condições para a escrita de resenhas, de acordo com as normas da ABNT, levando em conta a estrutura do trabalho.
- Desenvolver competências e habilidades de leitura, produção e apresentação de textos acadêmicos.
- Iniciar o aluno do Curso de Letras na Investigação Científica, preparando-o para elaborar textos científicos diversos, além de melhor instrumentá-lo para trabalhos metodológicos de graduação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I ? Linguagem oral e escrita.

A função da escrita.

As relações entre linguagem oral e escrita.

Paráfrase, citação textual e síntese.

Estrutura, ordenação e desenvolvimento de parágrafos

UNIDADE II - A pesquisa em língua portuguesa: desafios e perspectivas

Contexto histórico e tendências teóricas da metodologia do trabalho científico.

Atribuições de um pesquisador

Relação ensino e pesquisa

UNIDADE III - Importância e significado do ato de ler na produção do conhecimento.

Apresentação de pesquisas desenvolvidas, em diferentes domínios do conhecimento, por pesquisadores em linguística, literatura, filologia, latim e línguas estrangeiras, buscando dar uma panorâmica das variadas possibilidades de pesquisas a serem desenvolvidas pelos alunos.

METODOLOGIA

Os conteúdos serão ministrados por meio de aulas nas modalidades síncronas e assíncronas.

Ass. Professor(a)

Ass. Coordenador(a)

Ass. Diretor(a) do Centro

Plano de Disciplina

- Sala virtual do Google Classroom.
- Aulas On-line, expositivas e dialogadas por meio da plataforma Google Meet.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Plataforma Google Meet
- Materiais disponíveis na Sala Virtual Classroom: em Power Point e PDF
- Google Classroom.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma contínua, permanente e progressiva durante todo o processo de desenvolvimento das atividades sugeridas. Os Professores da disciplina fará a avaliação de cada acadêmico a partir da sua participação de forma quali-quantitativa observando os seguintes itens:

- a) Presença nas aulas de exposição do conteúdo;
- b) Apresentação de seminários;
- c) Prova escrita;
- d) Leituras e debates de textos/artigos;

Será aprovado na disciplina, por média, o aluno que obtiver frequência mínima de 75% e média aritmética igual ou superior a 7 (sete). O aluno que não for aprovado por média poderá submeter-se ao exame final, desde que tenha media mínima de 4 (quatro) e frequência mínima de 75%.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, Recife. Anais. (CD-ROM), 2006.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Ass. Professor(a)

Ass. Coordenador(a)

Ass. Diretor(a) do Centro