



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Juliana Marcelino Silva

**PREVISÃO E DEMANDA DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

CAMPINA GRANDE
2022

JULIANA MARCELINO SILVA

**PREVISÃO E DEMANDA DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa, da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva.

CAMPINA GRANDE
2022

S586p

Silva, Juliana Marcelino.

Previsão e demanda de gêneros acadêmicos em um curso de licenciatura em matemática / Juliana Marcelino Silva. – Campina Grande, 2022.

106 f. : il.

Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Elizabeth Maria da Silva".

Referências.

1. Licenciatura em Matemática. 2. Letramentos Acadêmicos.
3. Gêneros Acadêmicos. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 51:37(043)

Juliana Marcelino Silva

**PREVISÃO E DEMANDA DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM UM CURSO DE
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao
Curso de Letras – Língua Portuguesa, da
Universidade Federal de Campina Grande, como
requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 30 de março de 2022.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva (Orientadora – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (Examinadora interna – UAL/UFCG)



Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira (Examinadora externa – UFPB)

CAMPINA GRANDE
2022

Aos meus pais, Rosa e Josinaldo, os quais nunca mediram esforços para garantir a minha educação, em todos os níveis de ensino.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não foi tecido individualmente, mas contou com a participação de pessoas especiais, as quais, através de orientações formais ou informais, palavras de apoio e encorajamento e orações, ajudaram-me a chegar nessa reta final. Dedico, assim, este espaço para os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente, agradeço à Deus por sua infinita bondade ao escrever minha história, na qual referencio aqui a acadêmica, pois ela engloba não só os aprendizados da profissão, mas também o crescimento pessoal e os momentos compartilhados entre amigos e professores, os quais ficarão eternamente guardados em mim.

À Nossa Senhora Aparecida por me acolher em seu manto protetor e me conduzir em todas as situações adversas, abrindo “caminhos, portas e portões/ casas e corações”.

Aos meus pais, Rosa Maria e Josinaldo de Assis, seres afáveis e iluminados, que enfrentaram nesses últimos anos o grande preço da saudade para tornar o meu/nosso sonho da formação acadêmica em realidade. Vocês são, e sempre serão, meu lar na Terra. Obrigada por todo esforço, amor e dedicação direcionados à mim.

Ao meu namorado João Pedro C. Xavier, por quem dedico especial agradecimento por todo apoio, encorajamento, carinho e admiração não só nesses momentos finais da graduação, com a escrita da monografia, mas antes mesmo de iniciar o curso de Letras. Obrigada por entender sensivelmente os meus sonhos e buscar, junto comigo, possibilidades para realizá-los.

Às minhas amigas/irmãs, Lívia Silva e Viviane Arruda, seres extraordinários, que compartilham comigo, desde o ensino fundamental, momentos importantes, alegres e inesquecíveis, ensinando-me o verdadeiro valor da amizade. Obrigada por compreenderem minhas ausências e, principalmente, por vibrarem em todas as minhas pequenas conquistas diárias.

Aos amigos que encontrei na Universidade Federal de Campina Grande, em especial à Maria Aline Rodrigues Bezerra, que com seu jeito doce, gentil e iluminado fizeram meus dias mais divertidos e esperançosos, mesmo em tempos sombrios de pandemia; à Kallyne Victória Matias Araújo, cuja essência abençoada tornou a minha graduação uma caminhada feliz e leve; e à Antonio Naéliton do Nascimento, cujo espírito de liberdade ampliou, carinhosamente, as lentes dos meus olhos para o (amplo) horizonte ao meu redor. Vocês são verdadeiros presentes em minha jornada acadêmica.

À minha orientadora, exemplo de pesquisadora e docente, Elizabeth Maria da Silva, cuja responsabilidade, ética e profundo amor à profissão me conduziram aos caminhos da pesquisa sobre escrita acadêmica. Obrigada, Beth, por todas as orientações – presenciais e virtuais – e ensinamentos diários. A sua humanidade, paciência e empatia contribuíram diretamente não só para a minha formação acadêmica, mas também para a minha construção enquanto ser humano.

Às professoras doutoras Denise Lino de Araújo e Regina Celi Mendes Pereira, as quais, gentilmente, aceitaram compor a banca desta monografia.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, em especial, Denise Lino de Araújo, Luciene Maria Patriota, Maria Augusta Reinaldo, Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Angélica Oliveira, José Hélder Pinheiro Alves, José Herbertt Neves e Manassés Morais Xavier, cujos ensinamentos foram essenciais para a minha formação enquanto professora de língua portuguesa e literatura.

Aos participantes da minha pesquisa pela disponibilidade em participar das entrevistas e compartilhar comigo suas experiências letradas.

As palavras, na viagem para o poema, recebem
nossas torpezas, nossas demências, nossas vaidades.
E demais escorralhas.
As palavras se sujam de nós na viagem.
Mas desembarcam no poema escorreitas: como que filtradas.
E livres das tripas do nosso espírito.

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa amplia as discussões desenvolvidas sobre gêneros acadêmicos demandados no âmbito de diferentes áreas do conhecimento. A temática referida surge em decorrência da constatação de que os universitários, dentro de seus campos disciplinares, usam gêneros especializados, conforme a cultura, o gênero, a área e a disciplina em que estão situados (LEA; STREET, 2014). Por conseguinte, a escrita está presente, direta ou indiretamente, com maior ou menor recorrência, nos cursos de graduação, a partir, predominantemente, de disciplinas dedicadas ao ensino de escrita (SILVA; MARCELINO SILVA, 2019). Porém, quase não há tais disciplinas na graduação (HOFFNAGEL, 2010), e quando há, elas nem sempre promovem um ensino sistemático sobre os gêneros acadêmicos (OLIVEIRA; LINO DE ARAÚJO, 2017). Diante disso, esse estudo objetiva (1) mapear gêneros acadêmicos previstos para produção em disciplinas voltadas para o ensino de escrita, contempladas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Campina Grande e (2) caracterizar as condições de produção em que os gêneros acadêmicos são demandados nas disciplinas referidas, a partir da ótica discente. Teoricamente, fundamenta-se no aparato conceitual vinculado a duas correntes teóricas: a dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993; GEE, 1996 [1990]) e a dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Metodologicamente, situa-se no campo da Linguística Aplicada e desenvolve-se à luz do paradigma interpretativo, sob a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e segundo a tipologia documental (KRIPKA; SHELLER; BONOTTO, 2015), exploratória (GIL, 1994) e experiencial (MICOLLI, 2006). O *corpus* da pesquisa, explorado com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2002, [1977]), é de natureza híbrida, composto por uma parte documental – PPC da licenciatura em Matemática – e uma empírica – três entrevistas semiestruturadas, realizadas com três estudantes do curso referido. Os resultados sinalizam diferentes gêneros acadêmicos (projeto de pesquisa, monografia, fichamento, resumo, resenha) previstos para a produção nas disciplinas exploradas, particularmente nas seções de ementas e objetivos que compõem os planos de curso dessas disciplinas, os quais são contemplados no PPC. Tal previsão é reafirmada no próprio relato dos estudantes, os quais caracterizam a demanda de alguns dos gêneros previstos, nas referidas disciplinas, a partir de condições de produção semelhantes, uma vez que as orientações acontecem a partir da explicitação de características elementares dos gêneros, do repasse de modelos protótipos para análise e de listas de critérios de produção dos textos. Ademais, os textos produzidos pelos estudantes possuem o professor como o principal destinatário, haja vista a predominância do objetivo avaliativo nas produções. A identificação da previsão e demanda de gêneros acadêmicos, nas disciplinas focalizadas, configura-se como produtiva, haja vista a oportunidade que os estudantes têm de se familiarizar com textos específicos demandados na esfera acadêmica, bem como a possibilidade de exercitar a produção desses gêneros, em contexto de escolarização. Ratifica-se, assim, a relevância de disciplinas voltadas para o ensino de escrita no currículo acadêmico, uma vez que elas constituem ações institucionais relevantes para a promoção dos letramentos acadêmicos dos estudantes, sobretudo em campos disciplinares cuja escrita não é privilegiada como objeto de ensino e reflexão, como é o caso da licenciatura em Matemática, foco de investigação.

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática; Letramentos acadêmicos; Gêneros acadêmicos.

ABSTRACT

This research expands the discussions developed about academic genres demanded in the scope of different areas of knowledge. The aforementioned theme arises as a result of the observation that university students, within their disciplinary fields, use specialized genres, according to the culture, genre, area and discipline in which they are located (LEA; STREET, 2014). Therefore, writing is present, directly or indirectly, with greater or lesser recurrence, in undergraduate courses, predominantly from subjects dedicated to the teaching of writing (SILVA; MARCELINO SILVA, 2019). However, there are almost no such subjects in undergraduate courses (HOFFNAGEL, 2010), and when there are, they do not always promote systematic teaching about academic genres (OLIVEIRA; LINO DE ARAÚJO, 2017). Therefore, this study aims to (1) map academic genres planned for production in subjects aimed at teaching writing, contemplated in the Pedagogical Project of the Course (PPC) of the Mathematics degree, at the Federal University of Campina Grande, Campina Grande campus and (2) to characterize the production conditions in which academic genres are demanded in the aforementioned disciplines, from the student's perspective. Theoretically, it is based on the conceptual apparatus linked to two theoretical currents: that of New Literacy Studies (STREET, 1984, 1993; GEE, 1996 [1990]) and that of discursive genres (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Methodologically, it is situated in the field of Applied Linguistics and is developed in the light of the interpretive paradigm, under the qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994), and according to the documentary typology (KRIPKA; SHELLER; BONOTTO, 2015), exploratory (GIL, 1994) and experiential (MICOLLI, 2006). The research corpus, explored on the basis of content analysis (BARDIN, 2002, [1977]), is of a hybrid nature, consisting of a documentary part - PPC of the Mathematics degree - and an empirical part - three semi-structured interviews, carried out with three students of the mentioned course. The results indicate different academic genres (research project, monograph, annotation, summary, review) foreseen for production in the subjects explored, particularly in the sections of menus and objectives that make up the course plans of these subjects, which are contemplated in the PPC. This prediction is reaffirmed in the students' own report, who characterize the demand of some of the genres foreseen, in the aforementioned disciplines, from similar production conditions, since the guidelines happen from the explanation of elementary characteristics of the genres, the transfer of prototype models for analysis and lists of text production criteria. Furthermore, the texts produced by the students have the teacher as the main recipient, given the predominance of the evaluative objective in the productions. The identification of the forecast and demand of academic genres, in the focused disciplines, is configured as productive, given the opportunity that students have to familiarize themselves with specific texts demanded in the academic sphere, as well as the possibility of exercising the production of these genres, in the context of schooling. Thus, the relevance of subjects focused on the teaching of writing in the academic curriculum is confirmed, since they constitute relevant institutional actions for the promotion of students' academic literacies, especially in disciplinary fields where writing is not privileged as an object of teaching. and reflection, as is the case of the degree in Mathematics, the focus of research.

Keywords: Degree in Mathematics; Academic literacies; Academic genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura curricular referente às disciplinas LPTA I e II	30
Quadro 2 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	33
Quadro 3: – Ementas das disciplinas LPTA I e II.....	42
Quadro 4 – Objetivos nos planos de curso das disciplinas LPTA I e II.....	48
Quadro 5 – Mapeamento dos gêneros acadêmicos relatados pelos estudantes.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do curso de Licenciatura em Matemática.....	29
Figura 2 – Representação do contínuo de gêneros na graduação.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLITS	Estudos dos Letramentos Acadêmicos
ATA	Ateliê de Textos Acadêmicos
CA	Centro Acadêmico
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
IC	Iniciação Científica
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LA	Linguística Aplicada
LET	Leitura e Escrita de Textos
LILA	Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos
LP	Língua Portuguesa
LPGA	Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos
LPT	Leitura e Produção de Textos
LPTA I	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I
LPTA II	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PICME	Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PLPT	Prática de Leitura e Produção de Textos
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
RAE	Regime Acadêmico Extraordinário
RE	Relatório de Estágio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO.....	7
2.1 Aparato conceitual dos Novos Estudos do Letramento	8
2.2 Letramentos Acadêmicos e Gêneros Discursivos: perspectivas em diálogo	18
3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	22
3.1 Campo, abordagem e tipo da pesquisa.....	23
3.2 Instrumentos de geração de dados.....	27
3.3 Processo de geração de dados.....	29
3.4 Participantes da pesquisa.....	33
3.5 Descrição do <i>corpus</i> e técnica analítica.....	34
3.6 Categorias de análise: previsões e demandas de gêneros acadêmicos.....	37
4 GÊNEROS ACADÊMICOS EM MATEMÁTICA: ENTRE PREVISÕES, DEMANDAS E EXPERIÊNCIAS.....	40
4.1 Mapeamento de gêneros acadêmicos: previsões em planos de curso.....	40
4.2 Gêneros acadêmicos sob à ótica discente: um foco nas condições de produção.....	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

1 INTRODUÇÃO

Entre as discussões acadêmico-científicas realizadas nas últimas décadas, destacamos o aumento de pesquisas brasileiras que focalizaram a escrita acadêmica no Ensino Superior, a partir da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos: Assis (2014), Bezerra (2012a, 2012b, 2015), Brandão e Tinoco (2017), Fiad (2011, 2013, 2015, 2016, 2017), Fischer (2007, 2010), Fischer e Pelandré (2010), Kleiman (1995), Kleiman e De Grande (2015), Marinho (2010a), Rinck, Silva e Assis (2012), G. Oliveira (2017), Vóvio e Souza (2005), entre outros. Tais pesquisas têm impulsionado o debate em torno da leitura e da escrita demandadas na esfera acadêmica, dando visibilidade às suas particularidades, a partir da adoção de uma perspectiva etnográfica, que possibilita um olhar sensível para a observação do que conta como leitura e escrita em determinadas esferas discursivas, conforme as perspectivas dos próprios envolvidos no processo de interação.

Nessa vertente teórica, a escrita acadêmica é concebida como uma prática social, heterogênea e plural, diretamente vinculada aos contextos institucionais e disciplinares em que se materializa. Assim, as pesquisas fundamentadas nessa concepção apresentam abordagens metodológicas mais contextualizadas, haja vista que os usos da escrita são entendidos em conformidade com as especificidades dos contextos sócio-históricos em que se configuram e, por isso, variam de acordo com a cultura, o gênero, a área e a disciplina (LEA; STREET, 2014). Nesses termos, levando em consideração que “cada comunidade acadêmico-científica possui convenções, normas, nomenclaturas e metodologias particulares para a produção de seus textos e gêneros acadêmicos” (BERNARDINO; COSTA, 2017, p. 2667), entendemos que os universitários, dentro de suas respectivas culturas disciplinares, usam gêneros especializados, aprendendo, construindo e adquirindo experiências e competências específicas, que lhes permitem se integrar à comunidade da qual participam (MOSQUERA, 2019).

Partindo desses postulados, podemos afirmar que, para que os estudantes consigam engajar-se na academia e em práticas de letramento desenvolvidas nesse contexto, é fundamental “o conhecimento das práticas específicas da academia, dos gêneros mobilizados nessa esfera, dos modos de agir nos eventos da esfera” (VIANNA *et. al.* 2016, p. 49). Para viabilizar esse conhecimento, alguns departamentos universitários norte-americanos, por exemplo, introduziram disciplinas voltadas para o ensino de escrita no currículo acadêmico, como também planejaram estratégias pedagógicas com o intuito de “desenvolver

conscientemente a escrita dos alunos (e muitas vezes outros modos de comunicação¹) (RUSSEL *et. al.* 2009, p. 402, tradução nossa).

No entanto, diferentemente da realidade norte americana, na qual as universidades frequentemente propõem iniciativas pedagógicas a partir de diferentes abordagens da escrita nos espaços disciplinares institucionais, em contexto brasileiro, quase não há disciplinas dedicadas ao ensino da escrita no currículo acadêmico de cursos de graduação (HOFFNAGEL, 2010), e quando há, falta um “ensino sistemático de escrita em disciplinas voltadas para a visão de um ensino da organização global mais comum dos gêneros (textual/discursivo) acadêmicos, vista como suficiente para que o aluno chegue à produção de um bom texto” (OLIVEIRA; LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 186).

Para ilustrar essa realidade brasileira, na qual disciplinas voltadas para o ensino de escrita nem sempre são contempladas ou valorizadas no currículo de cursos de graduação, Fiad (2011) critica a retirada, no final dos anos 90, da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT), que era ofertada obrigatoriamente na licenciatura em Letras, do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp. Marinho (2010a), por sua vez, relata uma discussão sobre reforma curricular, em um curso de Pedagogia, na qual a disciplina Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos (LPGA) era alvo de questionamentos sobre a sua relevância enquanto componente curricular. Entre as razões que permeiam a não inclusão ou valorização dessas disciplinas no currículo acadêmico, destacam-se (1) a crença de que os anos de escolarização e a aprovação no vestibular são suficientes para garantir a familiaridade dos estudantes com os gêneros acadêmicos (FIAD, 2011; MARINHO, 2010a); e (2) a visão, por parte de professores e alunos, de que essas disciplinas são “menores”, pois não focalizam saberes considerados centrais para a formação (ASSIS, 2014).

Fundamentadas em um entendimento oposto às razões referidas, pesquisadoras como Assis (2014), Fiad (2011), Marinho (2010a) e Silva e Reinaldo (2016) defendem a relevância de disciplinas voltadas para o ensino de escrita no currículo de diferentes cursos de graduação, na medida em que elas constituam espaços pedagógicos para a produção de textos específicos da esfera acadêmica e da área em que os estudantes estão inseridos. Em pesquisas desenvolvidas no interior de disciplinas como Leitura e Produção de Textos, Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, a professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, juntamente com seus orientandos de graduação e pós-graduação, demonstram o resultado positivo de iniciativas pedagógicas realizadas em diferentes campos

¹ Texto original: “[...] to consciously develop students’ writing (and often other communication modes)”.

disciplinares, com o objetivo de criar e promover “espaços de aprendizagem que contemplem a reflexão e a prática da escrita acadêmica” (PEREIRA, 2019, p. 8).

Além do exemplo supramencionado, destacamos os estudos realizados por P. Oliveira (2012) e Silva e Reinaldo (2016). No primeiro caso, a pesquisadora, partindo de sua própria dificuldade, na época da graduação, em produzir um texto acadêmico na disciplina Leitura e Escrita de Textos (LET), realiza um estudo com graduandos que cursaram a disciplina Língua Portuguesa (LP), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), objetivando mapear a opinião deles sobre a inclusão dessa disciplina na grade curricular do curso do qual participavam. Segundo a autora, os graduandos evidenciam a relevância de LP para a aprendizagem da escrita em contexto acadêmico, uma vez que o foco central dessa disciplina é a produção de gêneros acadêmicos. Tais resultados reiteram, assim, a necessidade da disciplina referida “fazer parte dos currículos dos cursos de graduação, pois é uma disciplina importante para a formação dos alunos” (P. OLIVEIRA, 2012, p. 25).

No segundo caso, Silva e Reinaldo (2016) analisam as percepções de graduandos do curso de Ciência da Computação sobre uma proposta de ensino de escrita acadêmica implementada no interior da disciplina Leitura e Produção de Textos (LPT) cursada por eles na UFCG. Entre os resultados alcançados, as pesquisadoras evidenciam que os participantes do estudo enfatizam LPT como um espaço pedagógico no qual podem entrar em contato com gêneros com os quais eles ainda não tinham familiaridade, o que contribui para que essa disciplina se configure como “uma possibilidade para o processo de integração dos graduandos na cultura disciplinar na qual estão inseridos, porém não necessariamente integrados” (SILVA; REINALDO, 2016, p. 151).

Esses são apenas alguns exemplos que sinalizam a relevância de se investigar sobre os gêneros acadêmicos demandados em disciplinas específicas, voltadas para o ensino de escrita acadêmica em diferentes cursos de graduação. A necessidade de investigá-los decorre também da forma pela qual entendemos a escrita acadêmica: a) não se limita a um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que pode ser transferido para quaisquer contextos, conforme proposições do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984); b) é uma prática social e situada, que tem significados e finalidades específicos, dependentes dos contextos socioculturais em que se configura, em consonância com premissas do modelo ideológico de letramento (STREET, 1984); e c) não é aprendida de uma vez por todas (CARROLL, 2002), logo, é uma prática de aprendizado contínuo e situado. Partindo dessas proposições, e conseqüentemente discordando da visão de escrita como uma habilidade homogênea e

universal para todas as áreas e disciplinas, desenvolvemos a presente pesquisa sobre esse objeto de estudo, em um curso de licenciatura, de uma universidade federal brasileira.

Cabe destacarmos que, no período de 2018 a 2021, desenvolvemos três pesquisas, no âmbito da Iniciação Científica (IC), nas quais investigamos o lugar da escrita acadêmica em cursos de graduação da UFCG, *campus* de Campina Grande. No primeiro ano dessa pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG, 2018/2019), mapeamos disciplinas voltadas para o ensino de escrita em fluxogramas de todos os cursos de graduação da UFCG, *campus* de Campina Grande, bem como analisamos os planos de curso das disciplinas identificadas. Os resultados alcançados sinalizaram que há pelo menos uma disciplina direcionada para o ensino de escrita, na maioria dos fluxogramas dos cursos de graduação ofertados pela UFCG, entre as quais, destacamos: Análise e Produção de Textos Acadêmicos, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II, Leitura e Produção de Textos e Língua Portuguesa (SILVA; MARCELINO SILVA, 2019).

Ao identificarmos as disciplinas referidas nos fluxogramas dos cursos, percebemos que a escrita é prevista a partir predominantemente de gêneros discursivos. Tal constatação nos motivou a investigar que gêneros são exigidos e em que condições de produção se baseia essa solicitação, sob a ótica dos próprios graduandos. Sendo assim, no segundo ano da pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG, 2019/2020), examinamos as condições de produção em que os gêneros são demandados em três cursos de licenciatura da área de Ciências Humanas: Geografia, Filosofia e Pedagogia. A exploração das experiências dos estudantes com a escrita demandada em seus respectivos cursos evidenciou a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, norteadas por diferentes objetivos, destinatários e veículos de circulação (MARCELINO SILVA; SILVA, 2020a, 2020b).

Já no ano III, examinamos as condições de produção em que os gêneros são demandados em dois cursos de licenciatura da área de Ciências Exatas: Física e Matemática (PIBIC/CNPq-UFCG, 2020/2021). Os resultados sinalizaram que os gêneros são demandados nas duas licenciaturas sob condições de produção semelhantes, já que as orientações eram pautadas no repasse de uma lista de critérios de produção e correção dos textos, cujo principal destinatário era o professor da disciplina, haja vista a predominância do objetivo avaliativo nas produções.

Ainda movidas pelo interesse em continuar ampliando e aprofundando as descobertas sobre a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos em diferentes áreas de conhecimento, sobretudo naquelas em que ela não é tão explorada como objeto de investigação, como é o caso de cursos da área de Exatas, selecionamos como contexto de estudo para a nossa

pesquisa a licenciatura em Matemática, considerando os seguintes critérios: (1) Poucos estudos focalizam as experiências de licenciandos com as práticas acadêmicas (H. OLIVEIRA, 2016); e (2) Lacuna de pesquisas brasileiras que focalizam “a visão de estudantes que não são da área da linguagem sobre as condições de produção e circulação dos textos que precisam escrever” (SILVA; CASTANHEIRA, 2019, p. 2).

Diante dessa ausência de investigações e do nosso interesse em descobrir como a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos acontecem em disciplinas específicas do curso referido, desenvolvemos esta pesquisa, no campo da Linguística Aplicada e à luz do paradigma interpretativo, com o intuito de encontrar respostas para algumas indagações que surgiram:

Como os gêneros acadêmicos estão previstos em disciplinas voltadas para o ensino de escrita acadêmica, ofertadas no curso de licenciatura em Matemática da UFCG?

Sob que condições de produção essa demanda de produção de gêneros acadêmicos acontece, de acordo com as percepções de licenciandos do curso referido?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo geral: Examinar a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos em um curso de licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Campina Grande. Já como específicos, estabelecemos os seguintes objetivos:

Mapear gêneros acadêmicos previstos para produção em disciplinas voltadas para o ensino de escrita acadêmica, contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Campina Grande;

Caracterizar as condições de produção em que os gêneros acadêmicos são demandados nas disciplinas referidas, a partir da ótica discente.

Não obstante o riquíssimo e oportuno debate sobre a escrita acadêmica, evidenciado anteriormente, ao que nos parece, poucas são as pesquisas brasileiras que examinam, de forma sistemática e aprofundada, as especificidades com as quais a escrita se configura em contexto acadêmico (MARCELINO SILVA; SILVA, 2020a). Tal lacuna de trabalhos científicos na

universidade parece ainda maior quando se refere a estudos que exploram os gêneros acadêmicos e as formas como eles são aprendidos em experiências disciplinares no ensino superior (NAVARRO *et al.* 2021), a partir da ótica dos próprios estudantes. Diante disso, reconhecemos, junto aos pesquisadores mencionados, a necessidade de (re) direcionarmos nosso olhar para conhecermos os gêneros acadêmicos demandados em disciplinas que integram o currículo de diferentes áreas de conhecimento.

Vale ressaltar que já existem, em universidades brasileiras, algumas iniciativas produtivas que focalizam a escrita acadêmica, em diferentes campos disciplinares: (1) Espaço da escrita² – promovido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o objetivo de facilitar, apoiar e estimular a publicação de artigos científicos em livros e revistas. Para tal, oferecem capacitações em “comunicação científica” para toda a comunidade universitária; (2) Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)³ – promovido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e coordenado pela professora Dra. Regina Celi Mendes Pereira, com o objetivo de investigar o processo de elaboração dos gêneros acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento, atuando, sobretudo, em processos de didatização da escrita acadêmica e em análises dos parâmetros de produção e arquitetura textual; e (3) Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos (LILA)⁴ – um espaço voltado para a aprendizagem dos letramentos acadêmicos de estudantes que integram diferentes áreas de conhecimento. Tal projeto é promovido, colaborativamente, por quatro instituições: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Nossa pesquisa, assim, ratifica a necessidade de voltarmos nosso olhar para a escrita demandada em campos disciplinares específicos, a partir da voz dos próprios estudantes, com o diferencial de que explorarmos a previsão e demanda de gêneros acadêmicos em duas disciplinas que integram o currículo da licenciatura em Matemática, à luz das proposições teóricas dos Novos Estudos do Letramento. Para tanto, contemplamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Matemática da UFCG, *campus* de Campina Grande e três (03) entrevistas semiestruturadas, com licenciandos que integram o curso referido. Ressaltamos que as entrevistas integram um banco de dados mais amplo de uma pesquisa intitulada “Ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos”, desenvolvida no âmbito do Grupo

² Para conhecer melhor o projeto, acessar o site: [Espaço da Escrita | Pró-Reitoria de Pesquisa](#).

³ Para conhecer melhor o projeto, acessar o site: [Ateliê de Textos Acadêmicos](#).

⁴ Para conhecer melhor o projeto, acessar o site: [LILA](#).

de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, particularmente na linha Língua(gem) em contexto de ensino de Português.

Com essa investigação, além de buscarmos responder aos questionamentos supracitados, pretendemos (1) ampliar os debates teórico-metodológicos já desenvolvidos na área de estudos dos Letramentos Acadêmicos, especialmente os relacionados aos gêneros demandados no Ensino Superior, em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento; (2) suscitar e/ou aprimorar diálogos interdisciplinares entre professores atuantes no curso em investigação e docentes da área de Letras; e (3) gerar, ainda que a longo prazo, implicações na organização curricular do curso de licenciatura em Matemática, em particular nos planos de curso das disciplinas exploradas, bem como nos materiais didáticos nelas adotados.

Para atender aos objetivos de forma sistemática, organizamos esta monografia em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, situamos os conceitos centrais que subsidiaram a análise dos dados. No segundo, explicitamos os aspectos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. No terceiro e último, exploramos os resultados alcançados a partir da análise do PPC do curso de licenciatura Matemática e das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes desse curso.

2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO

Neste capítulo, exploramos os conceitos aos quais recorreremos para examinar a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos em duas disciplinas voltadas para o ensino de escrita acadêmica, contempladas no PPC da licenciatura em Matemática, a partir da ótica dos discentes. Sendo assim, situamos a abordagem à qual estamos vinculadas, a dos Novos Estudos do Letramento⁵ (doravante NEL), particularmente ao seu aparato conceitual – modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984), eventos e práticas de letramento e escrita sob uma vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 1993, 2003, 2010a). Dialogamos, também, com os conceitos de abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998) e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

⁵ No Brasil, a proposta dos Novos Estudos do Letramento (NEL, sigla em português) surge em contraponto aos antigos estudos de letramento, os quais concebiam os conceitos de “alfabetização” e “letramento” como sinônimos. Nesse íterim, os NEL se propõem a ressignificar a palavra “letramento”, com o objetivo de influenciar nas abordagens teórico-metodológicas sobre os usos sociais da escrita.

2.1 Aparato conceitual dos Novos Estudos do Letramento

A proposta dos NEL surge em oposição aos antigos estudos sobre letramento, em particular aqueles fundamentados em uma visão das práticas de leitura, oralidade e escrita como dicotômicas, neutras e homogêneas. Os pesquisadores envolvidos nesses estudos enfatizavam a superioridade de comunidades gráficas – aquelas que possuíam a escrita como principal forma de comunicação –, em detrimento de comunidades ágrafas – aquelas que possuíam somente a modalidade oral –, apontando diferenças cognitivas, sociais e econômicas entre as pessoas que fazem parte dessas comunidades (GUIMARÃES, 2019). Em contraposição aos estudos referidos, os pesquisadores alinhados aos NEL desafiaram essa posição teórica, na qual o letramento é entendido como um processo cognitivo individual, que independe do contexto social e histórico do indivíduo.

Brian Street, um dos autores responsáveis pela definição de letramento nesta nova linha teórica de estudos, questiona a visão epistemológica da escrita, fundamentada em princípios (ainda evolucionistas) de uma grande divisão entre pessoas “letradas” e “iletradas”. Em substituição a tal perspectiva, os pesquisadores dos NEL, a exemplo de Barton (1994), Gee (1996 [1990]), Heath (1982), Scribner e Cole (1981) e Street (1984, 1993, 2001) defendem uma compreensão de letramento como um conjunto de práticas sócio-históricas, que envolvem os modos particulares de pensar e usar a leitura e a escrita em contextos específicos. Sendo assim, a partir de uma nova visão do letramento, esses estudiosos se contrapõem à abordagem tradicional dos estudos do letramento, para a qual

[...] os leitores e escritores engajavam-se em processos mentais, baseados na decodificação, retenção de informação, compreensão, inferência, e assim por diante. Para os NEL os leitores e escritores estão engajados em práticas sociais e culturais. A linguagem escrita é usada diferentemente em diferentes práticas por diferentes grupos sociais e culturais. E, nessas práticas, a linguagem escrita não existe por si só, mas como um recorte da linguagem oral e da ação. Além disso, a estas diferentes práticas integram-se diferentes formas de uso da linguagem oral; diferentes formas de ação e interação; diferentes formas de aprendizado, avaliação, e crenças; e, também, maneiras diferentes de uso de diversas ferramentas e tecnologias⁶. (GEE, 2010, p. 2, tradução nossa).

Nesse contexto, a partir da década de 1980, os pesquisadores alinhados aos NEL

⁶ Texto original: “Traditional psychology saw readers and writers as engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so forth. The NLS saw readers and writers as engaged in social or cultural practices. Written language is used differently in different practices by different social and cultural groups. And, in these practices, written language never sits all by itself, cut off from oral language and action. Rather, within different practices, it is integrated with different ways of using oral language; different ways of acting and interacting; different ways of knowing, valuing, and believing; and, too, often different ways of using various sorts of tools and technologies”.

começaram a publicar estudos que observavam, no cotidiano de diferentes comunidades e grupos sociais, que tipo de relação os indivíduos desenvolviam com as práticas de letramento (leitura, oralidade e escrita) e como as caracterizavam. Tais estudos impulsionaram Street (1984, 1993) e Gee (1996 [1990]) a continuarem pesquisando e desenvolvendo investigações da escrita sob uma vertente sociocultural, de modo que inauguraram, no final do século XX e início do XXI, uma nova corrente teórica denominada de Novos Estudos do Letramento. Na obra pioneira desse campo de estudos, *Literacy in theory and practice*, Street (1984, p.1, tradução nossa) explicita os pressupostos teórico-metodológicos dessa nova forma de conceber e investigar o letramento:

vou tentar estabelecer alguns dos fundamentos teóricos para uma descrição de tais práticas e concepções e vou desafiar os pressupostos, implícitos ou explícitos, que atualmente dominam o campo do letramento. Devo afirmar que o que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto, que já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente “técnicos”.⁷ (STREET, 1984, p.1, tradução nossa)

Nessa corrente, as investigações desenvolvidas focalizam as formas como as pessoas constroem e atribuem significados às práticas sociais realizadas no cotidiano. Conseqüentemente, o significado do letramento não pode ser associado exclusivamente aos processos mecânicos e cognitivos da aquisição do código linguístico, visto que eles não garantem a construção de interpretações e significados, por parte dos indivíduos, mas exige uma visão cultural, social e histórica das práticas de leitura e escrita, as quais são geradas por processos sociais mais amplos, responsáveis “por caracterizar a condição letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social” (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 570), questionando valores, tradições, crenças e ideologias que reforçam estruturas de poder enraizadas na sociedade.

Sendo assim, diferentemente da maior parte dos estudos anteriores, que entendem a língua escrita como um mecanismo único, homogêneo e universal, materializado em um texto, “os estudos de letramento não pressupõem a existência de uma correlação entre a aquisição e a posse da escrita” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 13), mas concebem o letramento em tempos e espaços específicos, “questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem” (STREET, 2013,

⁷ Texto original: “I shall be attempting to establish some of the theoretical foundations for a description of such practices and conceptions, and I will challenge the assumptions, whether implicit or explicit, that currently dominate the field of literacy. I shall contend that what particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends on the context, that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as “neutral” or merely technical.”

p. 53). Essa mudança conceitual e paradigmática nas pesquisas até então desenvolvidas contribuiu para uma “virada cultural” no âmbito dos estudos de letramento, visto que estes passaram a ser concebidos como práticas sociais situadas, que variam conforme as instituições em que se configuram, os grupos sociais que a utilizam e as relações de poder e identidade que envolvem os diferentes usos.

A partir da concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais e situadas, os pesquisadores alinhados aos NEL realizaram estudos etnográficos, *in lócus*, de modo que pudessem observar como os textos são culturalmente moldados em seus contextos de uso e quais significados os sujeitos atribuem às práticas cotidianas de letramento. Para tal, construíram um aparato teórico com os conceitos de modelo autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984), os quais são mundialmente reconhecidos na área dos estudos de letramento, sendo empregados por inúmeras pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas.

Os modelos supracitados foram conceituados por Street (1984) com o intuito de evidenciar as abordagens com as quais as práticas de letramento eram examinadas nas pesquisas desenvolvidas até o momento em que realizou seu estudo. Ressaltamos que o autor compreende o conceito de “modelos de letramento” como as maneiras pelas quais as pessoas pensam, agem e se engajam em determinada atividade (STREET, 2010b). Nesse sentido, tais modelos referem-se às formas com que os participantes pensam sobre a escrita, como a significam e como se envolvem nos processos associados às práticas de escrita (e também de leitura). Segundo Fiad (2017, p. 90), a distinção estabelecida entre os dois modelos “vai ser fundamental para as discussões em contextos de ensino de linguagem, desde a alfabetização até o contexto universitário”. Tal distinção abordamos nos parágrafos que seguem.

No modelo autônomo, o letramento é entendido de forma semelhante à visão da corrente da “Grande Divisão” (FINNEGAN, 1974): como um conjunto de habilidades cognitivas, neutras e universais que, uma vez dominado, terá efeitos permanentes sobre outras práticas sociais e cognitivas, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal do indivíduo (STREET, 1984). Segundo os pressupostos veiculados nesse modelo, o domínio de um conjunto de habilidades cognitivas transformaria circunstancialmente a vida de pessoas pobres e “iletradas”, melhorando suas perspectivas sociais e econômicas.

De acordo com Street (2014), a divulgação do letramento enquanto uma habilidade neutra a ser aprendida é complicada, “não só porque humilha os adultos que apresentam dificuldades de letramento, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas” (STREET, 2014, p. 29). Por isso, a aquisição de competências e habilidades técnicas relacionadas à leitura e à

escrita não são suficientes para que as pessoas obtenham sucesso e ascensão social, uma vez que outros fatores interferem nesse processo, a exemplo do próprio contexto socioeconômico, cultural e político em que estão situadas (E. SILVA, 2017).

Nesses termos, o modelo autônomo, em certa medida, também é ideológico, visto que exterioriza concepções fundamentadas em ideologias específicas do pesquisador que a utiliza (STREET, 1984). De acordo com Gee (1996 [1990]), esse caráter autônomo encobre as questões ideológicas que perpassam o processo de apropriação das práticas de letramento, tratando-as como neutras e homogêneas, adequadas para quaisquer contextos. Tais marcas ideológicas, que passam despercebidas no modelo anteriormente descrito, são enfatizadas no modelo ideológico de letramento, cujo foco está na natureza social das práticas de letramento.

No modelo ideológico, as análises sobre as práticas de letramento são sempre baseadas em uma visão culturalmente mais sensível, visto que partem da pressuposição de que elas variam de um contexto para o outro (STREET, 2003). É relevante ressaltar que o termo “ideologia” é entendido pelo autor como um “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, de outro” (STREET, 2014, p. 173). Assim, as questões de autoridade, resistência e poder concebidas a partir do termo “ideológico” provocam determinadas tensões advindas da inserção nas diversas práticas letradas, haja vista as diferentes formas de pensar, agir e se envolver com os usos reais e específicos. Tais tensões são enfatizadas no modelo ideológico do letramento, tendo em vista que há, nesse modelo, uma preocupação em observar como os participantes da interação lidam com as diferentes práticas de letramento que estão em seu entorno e como as (re) significam.

Sendo assim, na perspectiva do modelo ideológico, a oralidade e a escrita não são vistas como dicotômicas e homogêneas, visto que o foco recai para a interação entre as modalidades oral e escrita. Nesse sentido, a generalização do letramento (no singular) também é reavaliada, haja vista a maior abertura para reconhecer que não existe um único letramento homogêneo e universal, mas múltiplos letramentos praticados em diferentes contextos específicos (locais e globais), nos quais perpassam questões ideológicas, identitárias e de poder. Essa abertura é resultado da compreensão dos letramentos como um conjunto plural de práticas sociais (GEE, 1996 [1990]), a qual redireciona o pesquisador para entender detalhadamente as práticas de uma dada comunidade ao invés de procurar modelos ideais e universais de letramento ou grandes generalizações teóricas (STREET, 1984).

Além disso, o modelo ideológico também não concebe as práticas de letramento como habilidades técnicas a serem dominadas, uma vez que os usos são sensíveis às variações contextuais (STREET, 2003), contribuindo para o reconhecimento dos significados que as

próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita. No entanto, conforme esclarece Street (2003), o modelo ideológico não nega as habilidades técnicas ou cognitivas envolvidas na leitura e na escrita, mas as entende como contidas em modos culturais da sociedade.

O modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (STREET, 2003, p. 8-9).

Nesse sentido, ao invés de investigar unicamente a aquisição de habilidades técnicas na mente dos indivíduos e as “consequências” dessa aquisição para o seu desenvolvimento cognitivo, as pesquisas fundamentadas no modelo ideológico buscam compreender o significado real dos diferentes usos da escrita por grupos específicos. No caso da nossa pesquisa, baseamo-nos no modelo ideológico de letramento para caracterizar as condições de produção em que os gêneros são demandados em disciplinas que integram o currículo da licenciatura em Matemática, a partir da perspectiva dos próprios licenciandos. Assim, uma vez que a produção de gêneros em determinado contexto envolve questões ideológicas, reconhecemos que as narrativas dos estudantes apresentam uma visão particular de conhecimento sobre a escrita de acordo com as posições que estão nas relações de poder que existem na academia.

No âmbito desses modelos interpretativos formulados no interior dos NEL, o pesquisador Brian Street entende ser necessário desenvolver outros termos que possam abarcar as questões ideológicas e identitárias que envolvem os múltiplos letramentos. Por isso, desenvolveu uma distinção entre dois conceitos que estão associados à concepção veiculada no modelo ideológico de letramento, quais sejam: eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001, 2003) e práticas de letramento (STREET, 1984, 2001, 2013).

Ao compartilhar da compreensão de Heath (1982), Street (2003) define os eventos de letramento como as ocasiões em que um texto escrito faz parte da natureza das interações entre os participantes, assim como de seus processos interativos. Nessas ocasiões, não é necessário que o texto esteja materializado, uma vez que ele pode ser retomado de diferentes modos e a partir de diferentes recursos. Sendo assim, a presença do texto em determinadas situações de interação é considerada central, uma vez que faz com que haja letramento suficiente para que possam ser chamadas de eventos de letramento e descritas em seus “aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem” (STREET, 2010b, p. 38). No

entanto, o emprego desse conceito isoladamente não contribui para o entendimento sobre os significados que são construídos nessas interações, uma vez que existem determinadas convenções e normas pré-determinadas ao redor dos eventos de letramento (STREET, 2003).

Em decorrência disso, Street (2001) formula o conceito de práticas de letramento na tentativa de tratar, tanto dos eventos, quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, de forma a associá-los a algo mais amplo, de natureza sociocultural. Nessa perspectiva, as práticas de letramento referem-se aos modos particulares pelos quais determinados grupos sociais desenvolvem e realizam usos sociais da língua. Em outras palavras, são “processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais⁸” (BARTON; HAMILTON, 2004, p.112, tradução nossa). Essa forma de conceber as práticas de letramento articula-se com a visão de letramento defendida no modelo ideológico, no qual estamos fundamentadas, ao desenvolvermos nossa pesquisa.

No panorama das discussões apresentadas pela corrente dos NEL, voltamos nossa atenção para uma concepção igualmente fundamental nesse campo de estudos: a da escrita sob uma vertente sociocultural. Essa concepção alinha-se com a noção de letramento delineada no modelo ideológico, por oposição ao modelo autônomo (STREET, 1984), uma vez que a escrita é considerada uma prática social, sujeita aos condicionamentos sócio-históricos e culturais, conforme apontam Lillis e Curry (2010).

Uma abordagem ao letramento como prática social concebe leitura e escrita como atividades fundamentalmente sociais [...] prática sinaliza que usos específicos de linguagem – textos falados e escritos – não existem isoladamente mas estão ligados ao que as pessoas fazem – práticas – no mundo material, social⁹. (LILLIS; CURRY, 2010, p. 19, tradução nossa).

Nessa perspectiva, não podemos considerar a escrita uma habilidade técnica a ser aprendida de uma vez por todas nos anos iniciais de ensino (geralmente, Ensino Fundamental), conforme preconiza o modelo autônomo, uma vez que questões contextuais, culturais, institucionais, de poder e de identidade estão envolvidos em toda e qualquer produção. Influenciado por essa concepção veiculada pelos NEL, G. Oliveira (2017) elenca algumas características essenciais que fazem da escrita um sistema simbólico, enraizado nas

⁸ Texto original: “[...] *procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales.*”

⁹ Texto original: “*A social practice approach to literacy conceptualizes reading and writing as fundamentally social activities [...] practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world.*”

práticas sociais da sociedade em que se estabelece: (a) tem caráter social situado, já que está circunscrita a contextos reais, concretos e específicos; (b) é plural e heterogênea, posto que envolve uma diversidade de usos; e (c) é ideológica, uma vez que implica relações de poder, identidade e crenças (G. OLIVEIRA, 2017). Tais características contribuem para que a escrita seja compreendida em seus usos efetivos, os quais são “complexos, dinâmicos, com diferentes nuances, situados e envolvem questões epistemológicas e processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais”¹⁰ (LEA; STREET, 2006, p. 369, tradução nossa).

Em virtude da compreensão da escrita enquanto uma prática complexa, plural e multicultural (KLEIMAN, 2008), envolvida por questões de identidade, autoridade e poder, e fundamentada na natureza institucional do que conta como conhecimento em um contexto particular (LEA; STREET, 2006), alguns pesquisadores passaram a investigar como as práticas de letramento se configuram em contexto acadêmico, em uma linha de pesquisa intitulada Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS¹¹). De acordo com Fiad (2017, p.91), essa focalização dos estudos de letramento na esfera acadêmica pode ser atribuída “tanto a preocupações de ordem pedagógica (já que há uma tradição de ensino de escrita em universidades de vários países) que se defronta com um discurso de crítica à escrita de estudantes, como ao crescimento da consciência geopolítica que rege a escrita acadêmica para publicações”.

Nesse cenário, os ACLITS ganharam impulso nas investigações empreendidas a partir dos anos 1990, principalmente por questões políticas e sociais envolvidas, a exemplo da internacionalização do Ensino Superior, a qual reuniu uma grande diversidade cultural e linguística nos centros universitários (FIAD, 2013). O artigo intitulado “*Student writing in higher education: an academic literacies approach*”, dos pesquisadores Lea e Street (1998), pode ser considerado o primeiro trabalho associado à perspectiva dos ACLITS, visto que sintetiza as principais abordagens sobre a escrita, além de evidenciar as preocupações da época relacionados aos eventos e práticas de escrita em contexto acadêmico, conforme aponta Lillis *et al.* (2015).

No artigo de 98, os pesquisadores Lea e Street (1998) apresentaram o resultado de um projeto de pesquisa realizado em universidades do Reino Unido, com o intuito de investigar as percepções e as práticas de escrita de estudantes e professores, em contexto inglês. O

¹⁰ Texto original: “[...] complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes, including power relations among people, institutions, and social identities”.

¹¹ Sigla consagrada a partir da denominação em língua inglesa do campo: *Academic Literacies Studies*.

interesse para a realização desse estudo surgiu em decorrência da divulgação de discursos oficiais sobre uma suposta “crise” no ensino superior, na qual muitos professores alegavam que, com a expansão universitária, os estudantes ingressantes “escreviam mal” ou “não sabiam escrever”. Nesse cenário, Lea e Street (1998) reconheceram que o aumento no número de estudantes seria acompanhado da presença de uma diversidade linguística, cultural e socioeconômica. No entanto, contrapunham-se aos discursos de que essa diversidade gerava uma “crise” no ensino universitário (E. SILVA, 2017).

Desse modo, no artigo referido, os pesquisadores desafiam os discursos cristalizados em torno das dificuldades dos estudantes com a escrita acadêmica, sobretudo os discursos de *déficit* de letramento e os de transparência da linguagem acadêmica (G. OLIVEIRA, 2017). Ao invés de avaliar a escrita dos alunos como “boa” ou “ruim”, Lea e Street (1998), guiados por uma perspectiva etnográfica, dedicaram uma atenção especial à compreensão de que os estudantes têm sobre os letramentos acadêmicos, bem como “as relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos”¹² (LEA; STREET, 2006, p. 229, tradução nossa). Para tal, realizaram entrevistas com professores e estudantes universitários, bem coletaram textos escritos por eles. Como resultados, identificaram três abordagens que subsidiavam as pesquisas sobre escrita no ensino superior: (1) habilidades de estudo, (2) socialização acadêmica e (3) letramentos acadêmicos.

O primeiro modelo, habilidades de estudo, concebe a escrita como uma habilidade neutra, cognitiva e individual, semelhante à noção veiculada no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Nessa abordagem, os estudantes devem se apropriar de aspectos formais da língua, tais como regras ortográficas, gramaticais e convenções da escrita, para obter sucesso em suas produções escritas. Conforme apontam Araújo e Bezerra (2013), o histórico anterior de letramento (s) do estudante é desprezado, visto que lhes são atribuídas tarefas que exigirão exclusivamente habilidades técnicas e cognitivas de leitura e escrita. Assim, nos pressupostos veiculados pelo modelo de habilidades, o letramento é entendido como um conjunto de conhecimentos específicos que podem ser assimilados e reproduzidos em qualquer contexto ou disciplina acadêmica que exija o domínio da escrita.

No entanto, segundo explica Fiad (2013), não é possível desvincular as práticas socioculturais de leitura e escrita de seus contextos, já que “não há como os sujeitos produzi-las sem que estejam inseridos nessas práticas e espaços, tanto como leitores quanto

¹² Texto original: “[...] to the relations of power, authority, production of meanings and identity that are implicit in the use of literacy practices in institutional contexts models of letter”.

produtores dos gêneros solicitados” (FIAD, 2013, p. 470). Nesse sentido, “a neutralidade” focalizada nesse modelo reforça “estruturas de poder e de hierarquia, disciplina e imposição de linguagens, de valores e opiniões” (RODRIGUES; FONSECA; MARTINS, 2016, p. 332), uma vez que retroalimenta as crenças sobre a aquisição do letramento como o único caminho para o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Vale ressaltar que os críticos do modelo de habilidades não discutem a relevância do conhecimento de padrões ortográficos, da gramática padrão e das convenções da escrita, mas contestam a prioridade deste conhecimento em relação a outros aspectos igualmente relevantes da escrita (FIGUEIREDO; BONINI, 2006), a exemplo dos valores, crenças e significados socialmente construídos pelos participantes nas situações de escrita.

O segundo modelo, intitulado socialização acadêmica, considera a escrita como um conjunto de variáveis que devem ser assimiladas e aprendidas pelos estudantes. Essas variáveis envolvem os diferentes modos de falar, pensar, raciocinar, interagir e usar as práticas de escrita valorizadas nas áreas e disciplinas da academia (E. SILVA, 2017). Nesse modelo, há a concepção de que os discursos e gêneros que circulam na academia são estáveis e, tendo os estudantes dominado e entendido as regras que os subsidiam, estariam aptos a reproduzi-los em quaisquer contextos (STREET, 2014). Tal concepção pressupõe que os estudantes, ao ingressarem no ensino superior, “desconhecem a realidade do campo e suas normas de produção de textos/discursos e, por isso, devem ser auxiliados nas tarefas de socialização acadêmica por meio do domínio dos discursos e dos gêneros acadêmicos” (RODRIGUES; FONSECA; MARTINS, 2016, p. 332). Logo, o “bom” texto não é exclusivamente o que está escrito “corretamente” segundo a gramática padrão, mas aquele linguística e estruturalmente apropriado para o contexto no qual se configura (IVANIC, 2004).

De acordo com Figueiredo e Bonini (2006), o modelo ou discurso da socialização acadêmica gerou críticas e elogios em diferentes esferas de atividade humana – no espaço escolar, nas pesquisas científicas e, também, na criação de políticas públicas educacionais. Em relação aos elogios, alguns críticos concebem o modelo citado como lógico, sistemático e acessível, uma vez que os estudantes aprendem os conhecimentos das práticas específicas da academia e dos gêneros acadêmicos mobilizados nessa esfera. Já no tocante às críticas, outros acadêmicos o consideraram “prescritivo” e “simplista”, baseado em uma visão equivocada dos gêneros como neutros, homogêneos e estáveis.

Para Kleiman (1995, p. 21), os modelos anteriores constroem práticas autônomas, já que pressupõem que “há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”, concepção

esta que não leva em consideração as tensões, os conflitos e as questões de poder e identidade envolvidas na escrita.

O terceiro modelo, defendido por Lea e Street (1998), pode englobar os anteriores, mas vai além da aquisição de habilidades técnicas ou da socialização neutra, própria dos modelos autônomos, uma vez que focaliza em problemas que envolvem “a construção de sentidos, questões de identidade sociais, relações de poder entre pessoas e instituições” (RODRIGUES; FONSECA; MARTINS, 2016, p. 333). Nesse sentido, o modelo dos letramentos acadêmicos considera os processos envolvidos nas práticas de letramentos como “complexos, dinâmicos, matizados, situados” (LEA; STREET, 2014, p. 479), abarcando as naturezas institucional e epistemológica na qual a escrita acadêmica se configura, bem como os processos sociais que a constituem, tais como relações de identidade, poder e autoridade entre os participantes da interação.

Nesses termos, o pensamento de que o estudante recém-ingresso na universidade seja “iletrado” não é considerado, uma vez que o meio acadêmico é compreendido como um espaço em que novos letramentos são aprendidos (ARAÚJO; BEZERRA, 2013). Consequentemente, “aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos e para que fins o texto é escrito” (FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 428). Diante disso, em nossa pesquisa, baseamo-nos em pressupostos do modelo dos letramentos acadêmicos, uma vez que a compreensão de que os gêneros variam conforme as áreas, disciplinas, instituições e sentidos impostos ou construídos na academia nos motiva a investigar as condições de produção em que tais gêneros são demandados em áreas de conhecimento específicas, a exemplo da licenciatura em Matemática, a partir da visão dos próprios estudantes.

Vale lembrar que os três modelos referidos não são mutuamente excludentes, uma vez que podem se sobrepôr nos contextos acadêmicos em que se estabelecem (LEA; STREET, 2014). Assim, podem ser aplicados em diferentes situações de ensino-aprendizagem ou mesmo na exploração teórico-metodológica dos dados de uma pesquisa científica. Diante disso, as pesquisas desenvolvidas por Lea e Street têm sido significativas, uma vez que permitem um olhar crítico e questionador para as práticas de letramento não só no contexto universitário, de modo específico, mas no contexto acadêmico, de modo mais amplo. Além disso, a partir do desenvolvimento desses estudos, observamos o delineamento de propostas pedagógicas que refletem sobre o ensino de escrita a partir de princípios transformadores que envolvem as relações que os sujeitos têm com o conhecimento e as relações de poder

presentes no contexto de ensino (G. OLIVEIRA, 2017).

Após situarmos os Novos Estudos do Letramento e seu arcabouço conceitual, bem como as abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998), apresentamos, na próxima subseção, outro conceito que adotamos em nossa pesquisa, a saber: os gêneros discursivos, a partir da perspectiva bakhtiniana do discurso.

2.2 Letramentos Acadêmicos e Gêneros Discursivos: perspectivas em diálogo

No Brasil, a vertente teórica dos letramentos acadêmicos emerge a partir de mulheres pesquisadoras (G. OLIVEIRA, 2017). Dentre as precursoras dessa vertente no âmbito nacional, destacam-se Adriana Fischer, Juliana Alves Assis, Marildes Marinho (*in memoriam*) e Raquel Fiad.

Fiad (2015), em particular, apresenta algumas trajetórias para conceber os Estudos dos Letramentos Acadêmicos no Brasil, nas quais enfatiza o potencial teórico-pedagógico da combinação entre as perspectivas dialógicas e etnográficas, tanto para as pesquisas científicas desenvolvidas em contexto acadêmico, quanto para o ensino de escrita. Nas palavras da autora, os estudos realizados no Brasil desde 1980, fundamentados no arcabouço teórico dos estudos sobre texto e discurso, “somados hoje aos estudos dos Letramentos Acadêmicos, nos possibilita pensar, hoje, na escrita acadêmica, a partir do que foi possível construir como críticas, reflexões e propostas durante esses mais de 30 anos de pesquisas” (FIAD, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva, a abordagem dialógica da escrita acadêmica, na qual os Estudos de Letramento articulam-se com a concepção dialógica de linguagem e de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, tem se mostrado produtiva no Brasil, visto que analisa as situações de interações, mediadas por práticas de escrita, sob uma perspectiva socialmente situada, conforme aponta Marinho (2010b).

Por analisar situações de interação buscando entender o contexto sociocultural em que se inserem, torna-se bastante produtivo o diálogo com uma Linguística do Discurso, de teorias enunciativas e pragmáticas, particularmente inspiradas nos trabalhos de Bakhtin e da análise do discurso francesa. É praticamente impossível discutir o conceito de letramento, hoje, sem se conectar com [...] A virada pragmática no campo dos estudos linguísticos [que] nos orienta rumo a uma concepção enunciativa da linguagem (MARINHO, 2010b, p. 80).

Além de Marinho (2010a, 2010b), outros autores realizam essa articulação, tais como Bezerra (2015), Fiad (2011, 2013), Fisher (2007, 2010), Fischer e Pelandré (2010), Kleiman e

De Grande (2015) e Rojo (2014), haja vista o potencial interdisciplinar em desenvolver pesquisas acadêmico-científicas que se ocupam da língua (gem) em uso, a partir desse diálogo teórico (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015). Diante dessa profícua articulação, também nos propomos a fazê-la, a partir da investigação de demanda de gêneros em disciplinas dedicadas ao ensino de escrita, contempladas no currículo de um curso de licenciatura. Sendo assim, nossa pesquisa está fundamentada, sobretudo o capítulo analítico, em concepções teóricas advindas tanto dos letramentos acadêmicos, quanto da perspectiva dialógica do discurso, veiculada pelo Círculo de Bakhtin, posto que partimos dos pressupostos teóricos mencionados para construir as categorias de análise e empreender a análise subsequente dos dados.

Diante disso, articulamos os conceitos abordados no subseção anterior, relativos aos Estudos de Letramentos Acadêmicos, com os conceitos de gêneros discursivos e suas condições de produção (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Segundo Russell *et. al.* (2009), explorar a noção do gênero no âmbito dos letramentos acadêmicos é considerado central, uma vez que os gêneros discursivos surgem na academia em decorrência da variedade de textos e práticas que são essenciais para a compreensão da escrita. Nesse sentido, a perspectiva dos letramentos acadêmicos alinha-se “com uma visão de gênero como prática social, e não com o conhecimento de gêneros em termos da comunicação disciplinar em si, embora esta seja, por sua própria natureza, essencial para uma perspectiva de prática social”¹³ (RUSSELL *et. al.* p. 405, tradução nossa).

Partindo dessas premissas, compartilhamos da compreensão bakhtiniana de que a produção de linguagem em dada esfera comunicativa só ocorre através de enunciados (orais e escritos; concretos e únicos), reconhecidos socialmente como unidades reais da comunicação verbal, com características típicas e fronteiras claramente definidas (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Segundo Fiorin (2019 [2016]), não se produzem enunciados fora das esferas de utilização da língua, e assim, eles são caracterizados de acordo com as finalidades e especificidades dessa esfera, o que corrobora para o aparecimento de tipos *relativamente estáveis de enunciado*, ou gêneros discursivos.

De acordo com Brait e Pistori (2012, p. 383),

O gênero emerge da totalidade concluída e solucionada do enunciado, que é o ato realizado por sujeitos organizados socialmente de uma determinada maneira.

¹³ Texto original: “with a view of genre as social practice rather than genre knowledge in terms of disciplinary communication per se, although this is by its very nature central to the social practice perspective.” (tradução nossa).

Trata-se de uma totalidade temática, orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço. É importante destacar aqui o sentido de enunciado como todo que articula interior/exterior [...].

Esta compreensão caracteriza os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, delineados por três elementos (essenciais e indissociáveis), que o constituem e marcam as especificidades e finalidades de uma dada esfera de ação: (1) o conteúdo temático, gerado de acordo com a realidade sociocultural dos interlocutores; (2) a construção composicional referente à arquitetura estrutural do enunciado; e (3) o estilo relacionado à forma em que o enunciado é expresso linguisticamente.

O conteúdo temático refere-se ao que é enunciado em determinado gênero – no tocante a aspectos sociais, ideológicos, históricos culturais e linguísticos – como uma resposta aos enunciados já ditos anteriormente, dentro de uma dada esfera da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Nesse sentido, os temas representam os “conteúdos ideologicamente conformados que se tornam dizíveis através do gênero” (ROJO, 2005, p. 196), em função desse querer-dizer do locutor, o qual, por sua vez, considera as enunciações antecedentes, sejam estas relacionadas diretamente ou não ao dito presente. Desse modo, o conteúdo temático não é o assunto específico do texto materializado, “mas é um domínio de sentido que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2019 [2016], p. 69).

A construção composicional é o modo como o texto está organizado estruturalmente, assim, refere-se “aos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Segundo a perspectiva bakhtiniana, esses elementos estruturais podem variar de acordo com contexto sociocultural em que se estabelecem, pois são maleáveis, plásticos e livres, o que implica reconhecer que a diversidade dos gêneros discursivos “deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros da interlocução” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 302).

Já o estilo surge em vista da necessidade de expressividade, por parte do locutor. Sendo assim, o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos, as “configurações específicas das unidades da linguagem, os traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Na perspectiva bakhtiniana, para definir o estilo de um enunciado, é necessário levar em consideração o sistema da língua, o objeto de sentido, o locutor com seus valores apreciativos e a seleção dos recursos linguísticos e expressivos. Desse modo, há “de um lado, o locutor com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções, e, do outro, o objeto do seu discurso e o sistema da língua

(os recursos lingüísticos)” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 316-317).

De acordo com Fischer (2007, p. 65), os três elementos supramencionados se manifestam nos gêneros de formas diferenciadas, pois “em cada esfera comunicativa há regularidades nas práticas sociais de linguagem”. Nesses termos, para além do reconhecimento dos três elementos referidos (conteúdo temático, composição e estilo), na produção de um gênero, em dada esfera de atividade humana, considera-se o processo interativo constituído entre os interlocutores, o qual, por sua vez, só pode se constituir em situações concretas de enunciação (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Segundo Brait e Pistori (2012, p. 374), o gênero discursivo é fruto “de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem e relação homem-mundo”. Sendo fruto de um contexto, marcado pelas especificidades sócio-históricas de cada esfera de atividade humana, os gêneros constituem-se em consonância com as situações vividas nas práticas sociais (BRANDÃO; TINOCO, 2017). Nessa perspectiva, não se limitam à materialização do texto, embora sejam dimensões constitutivas, mas implicam, essencialmente, o dialogismo.

Portanto, se o que define o gênero é a situação social de interação, e não sua forma, faz-se necessário reconhecer “a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p.378). Sendo assim, no espaço da nossa pesquisa, caracterizamos as condições de produção em que os gêneros são demandados em disciplinas voltadas para o ensino de escrita acadêmica, considerando o que escrevem, como, para quê e para quem. Subjacente a essas condições concretas de realização dos gêneros, também levamos em consideração os processos interativos entre os interlocutores, os posicionamentos ideológicos e as relações de poder e autoridade que envolvem a produção dos gêneros.

Dentre os elementos que constituem as condições concretas da produção de gêneros, merecem destaque: as circunstâncias temporais, espaciais e ideológicas, os elementos lingüísticos, enunciativos, estruturais e formais, os conteúdos temáticos, as singularidades sociais que configuram a interação e os papéis sociais que são assumidos por quem fala/escreve e por aquele a quem se dirige. Todos esses elementos são tecidos a partir de relações históricas, culturais, ideológicas e institucionais, posto que “nenhuma atividade de emprego da linguagem pode se apresentar como neutra e sem vínculos com o mundo social” (GERALDI, 2014, p. 29).

Tal concepção do gênero discursivo como socialmente situado, advinda das

discussões teóricas do Círculo de Bakhtin, tem assumido um novo papel na Linguística Aplicada. No final dos anos 1990, surgiram diferentes diálogos sobre os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, embora outras tendências teóricas também ganhem notoriedade, como A Nova Retórica ou Sócio-Retórica, formada por autores como Bazerman (1998) e Miller (1984), e o Interacionismo Sócio-Discursivo, representada por autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz.

Além disso, destacamos as pesquisas desenvolvidas no interior da corrente dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006, 2014), as quais, por vezes, focalizam a temática dos gêneros em contextos acadêmicos. Nesse panorama, evidenciamos a presente pesquisa, que parece diferenciar-se dos estudos até então desenvolvidos à luz dos pressupostos teóricos dos Letramentos Acadêmicos, uma vez que voltamos nosso olhar para a previsão e demanda de gêneros acadêmicos em disciplinas dedicadas ao ensino de escrita, contempladas no PPC da licenciatura em Matemática.

Diante dessas considerações, acreditamos que os conceitos supramencionados nos auxiliaram, na etapa de exploração dos dados, a compreender de forma crítica e reflexiva como os gêneros acadêmicos são previstos e demandados nas disciplinas referidas.

No próximo capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1 Campo, abordagem e tipo da pesquisa

As práticas sociais de uso da linguagem escrita são cultural e socialmente determinadas, logo, precisam ser examinadas nos contextos específicos de sua produção, sob uma perspectiva sociocultural. Por isso, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que está voltada para “as práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23) que recaem sobre os usos da linguagem escrita em um contexto específico – Lic. em Matemática, conforme os objetivos traçados no estudo. Uma vez que a LA contemporânea dá visibilidade aos problemas socioculturais relacionados aos diferentes usos da língua em comunidades particulares, o (a) linguista aplicado (a) pode fundamentar-se em uma concepção plural e complexa de letramentos, como é o nosso caso, visto as múltiplas formas

de comunicação e o pluralismo (linguístico, social, cultural e histórico) que subjazem aos contextos em que se dão as práticas de letramento (PINHEIRO, 2021).

Nesses termos, ao desenvolvermos uma pesquisa situada no campo da LA, não visamos apenas a examinar a previsão e a demanda dos gêneros acadêmicos em disciplinas dedicadas ao ensino de escrita, contempladas no PPC da licenciatura em Matemática, mas também (re)conhecer a complexidade do contexto referido, buscando ouvir a voz dos licenciandos, os quais são participantes da interação e agentes sociais com um histórico de letramento anterior e inserção em práticas culturais (locais e globais) (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019). Para tanto, consideramos a situacionalidade e a historicidade nas quais as práticas de uso da linguagem escrita se configuram, uma vez que a investigação não ocorre em um “vácuo sociocultural”, conforme pontua Pinheiro (2021), mas está circunscrita em determinado campo disciplinar, complexo e dinâmico, no qual a escrita é utilizada, em circunstâncias comunicativas variadas, por licenciandos “que assumem posições enunciativas, atribuem e (re)negociam sentidos, constroem identidades” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 731).

Em consonância com os parâmetros da pesquisa em LA, apoiamo-nos no paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008), visto que levamos em consideração o contexto, a riqueza e a complexidade em que os dados foram gerados. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 61), nesse paradigma, há o interesse em “descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares”. Não obstante a procura por “perspectivas seguras”, os pesquisadores que situam sua investigação nesse paradigma não estão preocupados em formular certezas generalizantes e universais sobre as particularidades exploradas, mas buscam interpretar as ações humanas, as quais “são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61). Sendo assim, quando nos alinhamos ao paradigma interpretativo, com enfoque na LA e nos Estudos do Letramento, buscamos desenvolver uma metodologia que seja sensível aos modos como os sujeitos, situados em contextos específicos e membros de determinadas comunidades, significam os eventos de letramento mediados pela escrita, a partir das experiências vivenciadas.

No âmbito desse paradigma, lançamos mão da abordagem qualitativa, visto que a investigação que propomos não se estabelece a partir de uma operacionalização estatística, mas sim do exame aprofundado de um fenômeno em toda a sua complexidade e contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nessa abordagem, os problemas são focalizados a partir

do modo como as pessoas interagem em determinado contexto, negociam com a cultura e apropriam-se dela, o que possibilita ao investigador qualitativo “identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e as atividades presentes em seu percurso de socialização” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 49). Diante disso, os pesquisadores ancorados na abordagem qualitativa precisam definir “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Nessa direção, quando um pesquisador confirma que os dados serão analisados a partir da investigação qualitativa, pressupomos que, em sua exploração, serão enfatizados “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Tais aspectos são sistematizados em cinco características de uma abordagem desta natureza, elencadas pelos autores mencionados. A primeira se refere ao ambiente em que os dados são gerados e o instrumento principal de investigação, os quais são o ambiente natural e o próprio pesquisador como agente na construção dos dados, respectivamente.

A segunda diz respeito à natureza descritiva com que os dados são produzidos e tratados, visto que as pesquisas alinhadas à abordagem qualitativa recolhem os dados em forma de palavras ou imagens, não de números. Dessa forma, “os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), de modo que os investigadores possam analisá-los em toda sua complexidade, respeitando a forma como estes foram registrados ou transcritos.

A terceira é relativa ao interesse dos pesquisadores que adotam essa abordagem, cujo foco está mais no processo de obtenção dos dados do que meramente no alcance de resultados ou produtos. Sendo assim, na análise dos dados, há a preocupação em observar como e em que circunstâncias os documentos foram elaborados, como as pessoas negociam os significados das experiências vivenciadas em um contexto específico, como (re)agem a determinados questionamentos, o que privilegiam no momento da fala, dentre outros aspectos.

A quarta trata do caráter indutivo com que os investigadores qualitativos analisam os dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em pesquisas qualitativas, não há a preocupação em afirmar hipóteses ou apresentar certezas generalizantes, mas em identificar e entender pontos de vista, levando em conta as particularidades e complexidades de cada participante. Assim, no âmbito da abordagem qualitativa, o processo de análise assemelha-se a um funil: “as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no

extremo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), contribuindo para que o pesquisador não presuma de antemão questões importantes, mas utilize esse estudo para percebê-las.

A quinta e última característica é referente ao objetivo dos pesquisadores qualitativos: compreender os significados que as pessoas atribuem às suas vidas e experiências. Para isso, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), é necessário observar os participantes, escutar o que eles têm a dizer e buscar entender os modos como interpretam determinadas práticas e fenômenos. Nesse sentido, cabe ao investigador entender a dinâmica interna das situações as quais analisa, para compreender – e não julgar – como os sujeitos interpretam as suas experiências, em contextos específicos.

Alinhada com a abordagem referida, a natureza da pesquisa é do tipo híbrida, pois é documental, exploratória e experiencial. É considerada documental, visto que parte de nossos dados “são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (KRIPKA; SELLER; BONOTTO, 2015, p. 58). Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), os documentos são meios de comunicação, construídos com propósitos e finalidades previamente determinados, sendo, inclusive, destinados a um público-alvo em específico. Por isso, a escolha dos dados documentais em uma pesquisa dependerá do problema para o qual se busca uma resposta, visto que essa escolha não é aleatória, mas em função dos objetivos delineados na pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). No caso da nossa pesquisa, como estávamos interessadas em verificar os gêneros previstos para produção em um curso de licenciatura em Matemática, selecionamos para análise os planos de curso de duas disciplinas voltadas para o ensino de escrita (Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II), incluídos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) sinalizado.

Ressaltamos que, no âmbito desta pesquisa, compreendemos o documento escrito como uma fonte de conhecimento contextualizada (FLICK, 2009). Desse modo, os documentos explorados são concebidos como "monumentos", uma vez que são resultados/produtos da sociedade que os produziu, “segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 536). Nesse sentido, para entender a dinâmica de um documento-monumento, o pesquisador deve “desmontá-lo” ou “desestruturá-lo”, evidenciando, assim, as condições de produção em que foi construído (LE GOFF, 1996), bem como os elementos conceituais, estruturais e linguísticos.

Esta pesquisa também caracteriza-se como exploratória, visto ter como objetivo desenvolver uma visão mais aproximada e ampla sobre a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos em disciplinas específicas contempladas na grade curricular do curso de

Licenciatura em Matemática. De acordo com Gil (2008, [1987], p. 27), a pesquisa do tipo exploratória tem como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Diante dessa necessidade de levantar hipóteses precisas e operacionalizáveis, as pesquisas exploratórias apresentam uma menor rigidez na etapa de planejamento, envolvendo, geralmente, levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso. Sendo assim, este tipo de pesquisa é selecionado quando não há, na comunidade acadêmico-científica, muitas análises sistemáticas sobre o tema, ou mesmo objeto/contexto de investigação, conforme acreditamos ser o nosso caso, visto que selecionamos como contexto da pesquisa a Licenciatura em Matemática, curso até o momento pouco explorado, quando o tema se refere à demanda dos gêneros acadêmicos.

Associado a esse caráter exploratório, também nos baseamos nas proposições norteadoras da pesquisa experiencial (MICOLLI, 2006), haja vista nosso interesse em observar fenômenos vivenciados através da linguagem em um meio particular de interações, a partir das experiências dos indivíduos. Segundo Micolli (2006), as experiências formam um enredo cuja compreensão exige muito mais do que o simples conteúdo dos depoimentos dos participantes ou mesmo da interpretação do pesquisador, uma vez que envolvem dinâmicas que ocorrem nas suas relações e interações cotidianas, além de representar algo importante para aqueles que a relatam. Sendo assim, as pesquisas que focalizam as experiências dos participantes, como é o nosso caso, precisam ir além da superfície dos relatos de acontecimentos e fenômenos.

Para tal, o pesquisador, alinhado à investigação experiencial, pode explorar o conteúdo das experiências através de perguntas do tipo “Como é que essa experiência acontece? Há ligação com outras? Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes?” (MICOLLI, 2006, p. 234), com o objetivo de compreender melhor os processos envolvidos em cada experiência, bem como “a importância das relações, interações e das emoções no meio em que as experiências acontecem” (MICOLLI, 2006, p. 235).

3.2 Instrumentos de geração de dados

Diante do que se espera de pesquisadores fundamentados em uma abordagem de natureza qualitativa, cujos princípios afirmam a necessidade de imersão no contexto em que os dados serão gerados, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de geração de dados por compreendê-las como eventos sociais, nos quais o

discurso é cooperativamente construído (BASTOS; SANTOS, 2013). Vale ressaltar que reconhecemos os limites da escolha desse instrumento, visto que não realizamos observações em salas de aula, nem recolhemos textos escritos pelos estudantes. No entanto, acreditamos que, para alcançar os objetivos delineados para a pesquisa em tela, esta fonte de dados se configurou como suficiente.

Ao explorar as falas dos participantes da pesquisa, pretendemos conhecer as condições de produção em que os gêneros são demandados em disciplinas voltadas para a escrita acadêmica, no curso de licenciatura em Matemática, a partir de suas próprias narrativas. Para tal, além de nos basearmos na abordagem qualitativa, também recorreremos a alguns princípios da perspectiva etnográfica. Considerando os pressupostos teórico-metodológicos dessa perspectiva, há, pelo menos, quatro ações a serem consideradas no planejamento e desenvolvimento da pesquisa: 1) observar as práticas sociais dos sujeitos; 2) ouvir os sujeitos falarem de suas práticas; 3) comparar o que foi observado com a literatura existente; e 4) realizar o processo recursivo *back-and-forth* (observa, anota, lê, pensa, observa...) (HEATH; STREET, 2009). Essas ações revelam a necessidade de um trabalho sensível e sistemático, no qual o pesquisador supere uma visão simplista e ingênua durante a investigação e assuma uma postura curiosa e aberta para descobrir o que de fato está acontecendo, em um contexto específico. No caso da nossa investigação, aproximamo-nos mais da segunda e terceira ações apontadas por Heath e Street (2009), já que realizamos entrevistas com estudantes, a fim de caracterizar as condições de produção em que os gêneros são demandados em disciplinas específicas, no curso de Licenciatura em Matemática, considerando os estudos existentes na vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos.

Ressaltamos que realizar entrevistas a partir de uma metodologia fundamentada em princípios da etnografia não corresponde a elencar um inventário de perguntas e respostas, mas “discutir sobre a importância das perguntas formuladas para compor determinado quadro social” (STREET, 2010b, p. 46). Partindo dessa premissa, planejamos as entrevistas semiestruturadas a partir de alguns questionamentos que nortearam outras investigações baseadas na perspectiva etnográfica: “o que está acontecendo aqui? Quem? Quando? Onde? Como?”¹⁴ (HEATH; STREET, 2009, p. 35, tradução nossa). Com base nesses questionamentos e nos objetivos previamente traçados, delineamos as seguintes perguntas, que integraram as entrevistas realizadas em nossa pesquisa.

¹⁴ Texto original: “*What's going on here? Who? When? At where? Like?*”.

- 1) Vamos fazer uma retrospectiva das experiências que você teve com a escrita nas disciplinas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II? Que gêneros você mais escreveu?
- 2) Como foi a experiência de escrevê-los? O que você consegue se lembrar?
- 3) Como era o processo de produção desses gêneros? Você recebia orientações? De que natureza? Relate um pouco sobre isso.
- 4) Existia um objetivo explícito para a produção dos gêneros?
- 5) Para quem, geralmente, direcionava suas produções acadêmicas?

A característica “semiestruturada” com a qual as perguntas expostas foram planejadas e elaboradas contribuiu para uma maior sensibilidade com o relato dos entrevistados, uma vez que estar aberto para conhecer o ponto de vista do outro exige a mobilização de um conjunto de habilidades interpessoais, conforme orientações apresentadas por Spradley (1979): “fazer perguntas, ouvir em vez de falar, exercer papel passivo e não assertivo, expressar interesse verbal na outra pessoa e mostrar interesse pelo contato do olho e outros significados não verbais”¹⁵ (SPRADLEY, 1979, p. 46, tradução nossa). Portanto, ao realizar esses questionamentos ao longo das entrevistas, nosso objetivo predominante era ouvi-los, sem julgá-los.

Esta configuração de entrevista, na qual pesquisador e pesquisado desenvolvem uma “conversa amigável” ao invés de um diálogo fechado, permitiu que os estudantes se sentissem à vontade para falar e compartilhar suas experiências, dada a espontaneidade em suas palavras: “*entrei [na universidade] achando que eu não sabia escrever e depois que entreei tive a certeza (risos)...só que aí foi um processo...fui aprendendo aos poucos*” (Trecho de entrevista com Matheus, 2019). Além da espontaneidade na fala, os estudantes pareceram entender a entrevista como um espaço de reflexão e aprendizagem sobre as suas experiências, o que desencadeou, por vezes, na análise da sua própria cultura disciplinar, fornecendo-nos uma perspectiva de *insider* (SPRADLEY, 1979).

Desse modo, a adoção de alguns princípios da perspectiva etnográfica nos auxiliou, tanto no contato e imersão nas “histórias” de cada participante, quanto na exploração dos dados alcançados, fornecendo-nos um aparato analítico produtivo para caracterizar as condições de produção dos gêneros em disciplinas específicas que integram o contexto investigado.

¹⁵ Texto original: “*asking questions, listening instead of talking, taking a passive rather than an assertive role, expressing verbal interest in the other person, and showing interest by eye contact and other nonverbal means*”.

3.3 Processo de geração de dados

Em relação ao processo de geração dos dados, nós o desenvolvemos em duas partes: a primeira referente à obtenção dos dados documentais; e a segunda relacionada à obtenção dos dados empíricos. Na primeira parte, consultamos o site da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) – [Cursos UFCG](#) –, em busca do fluxograma do curso de Licenciatura em Matemática. Como não havia a possibilidade de baixá-lo para uma melhor visualização neste espaço, acessamos o site do curso referido¹⁶, no qual identificamos uma versão em formato pdf, exposta na Fig.1, a seguir.

Figura 1: Fluxograma do curso de Licenciatura em Matemática

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
4 Álgebra Vetorial e Geometria Analítica 2:2 - 1:4 - 4:4	4 Cálculo Diferencial e Integral I 1:3 - 4:4	4 Cálculo Diferencial e Integral II 1:4 -2:4 -2:5	4 Cálculo Diferencial e Integral III 2:6 - 1:7	4 Estruturas Algébricas 2:3	4 Introdução à Estatística 2:5	4 Análise Matemática para Licenciatura 2:3 - 1:4	14 Atividades Complementares (*)
4 Lógica Aplicada à Matemática 2:3	4 Álgebra Linear I 2:4 - 2:5	4 Fundamentos de Matemática 1:5 -2:6 -1:7	4 Equações Difer. Lineares 2:2 - 1:3	4 Introdução à Probabilidade 1:3 - 2:2 1:6	4 Intr. à História da Matemática 2:3 - 1:4	4 Estágio Supervisionado II 6:4	13 Estágio Supervisionado III 3:6
4 Leit. e Prod. de Textos Acadêmicos I 4:4	4 Expressão Gráfica 3:3	4 Fund. da Geometria Euclidiana Plana 4:6	4 Leit. e Prod. de Textos Acadêmicos II 3:1	4 Física Experimental I 4:3 4:4	4 Prática do Ensino de Matemática IV 4:5 2:8	7 Optativa II 5:5	Optativa IV
4 Intr. à Ciência da Computação 5:4	4 Didática 6:1 6:4 - 3:6	4 Física Geral I 3:5 - 4:4	4 Física Geral II 1:1 - 1:2 - 4:3	4 Prática de Ensino de Matemática III 4:2 3:6	7 Lab. de Ensino de Matemática 3:3	4 Optativa III	
4 Matemática para o Ensino Médio I	4 Metod. do Ensino da Matemática I 5:3	4 Metod. do Ensino da Matemática II 5:2	4 O Computador como Instrum. de Ensino 4:1	4 Optativa I	4 Estágio Supervisionado I 6:4		
4 Psicol. Educacional da Aprendizagem 4:2	4 LIBRAS	4 Prática de Ensino de Matemática I 4:2 5:4	4 Prática de Ensino de Matemática II 6:3 5:6 - 2:7	4			

Disponível em:

http://mat.ufcg.edu.br/pgmat/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/fluxogramas_LicD.jpg.

Acesso em: 03 jan. 2022.

Na Fig. 1, destacamos duas nomeações de disciplinas que sugerem o ensino de escrita acadêmica, quais sejam: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I, no primeiro período, e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II, no quarto período. Para conhecer melhor as características curriculares dessas disciplinas, consultamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática, documento parametrizador da graduação, que está disponível para *download* no site do curso citado (já disponibilizado anteriormente). A

¹⁶ Disponível em: http://mat.ufcg.edu.br/pgmat/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/ppc_matematica.doc. Acesso em: 03 de jan. 2022.

partir do PPC, conseguimos obter algumas informações relevantes para compreender a estrutura curricular das disciplinas referidas. Essas informações estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura curricular referente às disciplinas LPTA I e II

Componente curricular	Pré-requisito	Carga horária	Número de créditos	Caráter	Unidade acadêmica responsável
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I	Não Requer	60 horas	4 (quatro)	Obrigatória	UAL / CH
Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II	Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I	60 horas	04 (quatro)	Obrigatória	UAL / CH

Fonte: a autora (2022)

Como podemos ver no Quadro 1, as informações relativas às duas disciplinas referenciadas parecem semelhantes, uma vez que elas compõem o currículo da licenciatura em Matemática como componentes obrigatórios, com cargas horárias iguais e com professores pertencentes à mesma unidade – Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Com base nessas informações, partimos para um segundo momento de obtenção dos dados documentais – consultamos novamente o PPC do curso em investigação, a fim de examinar os planos de curso referentes às disciplinas LPTA I e II. Nesses planos, detemo-nos em duas seções que o compõem – ementa e objetivos –, posto que são nestas seções que, geralmente, observamos a previsão dos gêneros que serão produzidos na disciplina. Exploramos estas seções dos planos de curso na primeira parte de nossa análise, conforme veremos posteriormente.

Findada a obtenção dos dados documentais, encaminhamo-nos para a segunda parte de geração dos dados, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Licenciatura em Matemática. Nesta investigação, selecionamos como objeto de estudo os registros de transcrição de três (3) entrevistas semiestruturadas com estudantes da licenciatura investigada, as quais integram um banco de dados de uma pesquisa mais ampla sobre Ensino de Escrita em Contextos Acadêmicos, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Teorias

da Linguagem e Ensino, particularmente na linha Língua(gem) em contexto de ensino de Português.

Ressaltamos que o banco de dados referido é de natureza híbrida, composto por duas partes: a primeira é de natureza documental – fluxogramas dos cursos de graduação da UFCG, *campus* Campina Grande, e planos de curso de disciplinas voltadas para o ensino de escrita acadêmica – e a segunda, de natureza empírica – registros de transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas com treze (13) estudantes de cinco (5) cursos de licenciatura (Filosofia, Física, Geografia, Matemática e Pedagogia), sendo uma média de dois a três estudantes entrevistados, por curso investigado. Selecionamos como *corpus* de análise as três (3) entrevistas mencionadas, realizadas com os licenciandos do curso de Matemática, visto nosso interesse em focalizarmos com maior profundidade e detalhamento a fala de estudantes que integram determinado campo disciplinar (curso de Matemática), além de comungarmos do pensamento de Street (2010b, p. 46-47), para o qual “dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e, seguramente, modelos de letramento”.

Em relação à geração dos dados referentes às três entrevistas selecionadas como objeto de estudo, esta aconteceu processualmente, uma vez que não tínhamos qualquer contato, até aquele momento, com a área de Exatas da UFCG, *campus* sede. Desse modo, inicialmente, entramos em contato com o coordenador do curso supracitado a partir do envio de *e-mails*, com o fim de marcar um encontro presencialmente. Após a conseguinte confirmação por *e-mail*, fomos à coordenação de Matemática e conversamos individualmente com o respectivo coordenador, para apresentar-lhe a proposta, os objetivos e as justificativas da nossa pesquisa, assim como uma carta, assinada pela profa. orientadora Elizabeth Maria da Silva, para requisitar-lhe o *e-mail* dos estudantes. Essa carta entregue ao coordenador continha todas as informações relativas à pesquisa, assim como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, datada em 28 de fevereiro de 2019, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 03520818.4.0000.5182 e parecer 3.176.139.

Sendo assim, conforme combinado presencialmente, elaboramos um *e-mail*-convite para os estudantes de Licenciatura em Matemática e o enviamos ao coordenador do curso, o qual encaminhou a todos os discentes do curso. No entanto, não conseguimos um bom retorno dos estudantes através desse veículo, sobretudo porque a apresentação da pesquisa e o convite foram inteiramente virtuais, o que, por vezes, dificulta o interesse na participação. Nessas

condições, entramos em contato com alunos que integravam o Centro Acadêmico (CA) do referido curso, nas salas onde as atividades do CA eram realizadas na universidade, com o objetivo de contatar diretamente com os estudantes, explicando-lhes a pesquisa e convidando-lhes a participar. A partir disso, conseguimos a confirmação de dois (2) estudantes de Matemática, com os quais marcamos horários e dias específicos para a realização das entrevistas. Ressaltamos que essas entrevistas foram realizadas presencialmente, em dezembro de 2019, haja vista a disponibilidade dos participantes e a aprovação prévia do Comitê de Ética, a qual viabiliza a geração de dados dentro do nosso cronograma previsto no projeto de pesquisa.

Alcançada a confirmação dos participantes referidos, continuamos nossa busca pelo terceiro participante, conforme previsto em nosso cronograma. Dado o contexto da pandemia de COVID-19¹⁷, no Brasil, no qual as aulas presenciais estavam temporariamente suspensas, recorremos ao perfil do *Instagram* do Programa de Educação Tutorial (PET) Matemática, em uma tentativa de aproximação *online* e mais rápida com os estudantes de Matemática, visto que não havia a possibilidade de um contato presencial na época. Sendo assim, através da rede social referida, conversamos com uma licencianda, de quem recebemos a última confirmação de participação. Para a realização dessa entrevista, em outubro de 2020, lançamos mão da plataforma digital *Google Meet* com o objetivo de agendar uma videochamada com data e horário específicos. Em seguida, convidamos por *e-mail* a participante, finalizando o nosso processo de geração de dados, conforme cronograma traçado. Ressaltamos que além da plataforma *Google Meet*, utilizamos um gravador de voz tanto nas entrevistas presenciais, quanto na virtual, a fim de registrar e transcrever o relato dos estudantes.

3.4 Participantes da pesquisa

Sobre o processo de seleção dos participantes, nós o realizamos a partir dos seguintes critérios: 1) serem alunos regularmente matriculados na instituição de ensino UFCG no curso em investigação; (2) cursarem a modalidade licenciatura; e 3) estarem com pelo menos 20% do curso em andamento, de modo que, provavelmente, já teriam experiências para relatar sobre a escrita em, pelo menos, uma das disciplinas foco de nossa pesquisa.

¹⁷ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.

Dado esses critérios, após o envio de *e-mails* ou contato presencial, recebemos o retorno de três (3) participantes que compõem a licenciatura em Matemática. Para conhecer o perfil dos participantes que aceitaram contribuir com a pesquisa, elaboramos um questionário via *Google Formulários*¹⁸ e o enviamos para o *e-mail* deles. A partir disso, conseguimos obter algumas informações dos participantes, as quais sistematizamos no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Área	Cursos	Estudantes	Período	Reside em:	Programas institucionais	Vinculações empregatícias
Exatas	Matemática	Amanda ¹⁹	4º	CG	PET	-
		Matheus	6º	São Vicente do Seridó	Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME)	-
		Vinícius	3º	CG	-	Sim

Fonte: a autora (2022)

Com base no questionário, conseguimos obter algumas informações básicas sobre o perfil dos participantes. Conforme podemos notar, a maior parte dos estudantes têm mais de 20% do curso integralizado, o que contribuiu para direcionar nossas perguntas sobre a produção dos gêneros acadêmicos nas disciplinas LPTA I e II. Em relação à cidade onde residiam, os participantes afirmaram residir em Campina Grande (PB), com exceção apenas de Matheus, que morava em uma cidade circunvizinha: São Vicente do Seridó (PB). Sobre a participação desses estudantes em programas institucionais oferecidos pela universidade, podemos notar uma participação bastante ativa deles, uma vez que integram o Programa de Educação Tutorial (PET), bem como o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME)²⁰. Por fim, no que diz respeito aos possíveis vínculos empregatícios, a maior parte

¹⁸ Disponível em: <https://forms.gle/RLKFysW2oiu6t7VS7>. Acesso em: 01 jan. 2022.

¹⁹ Todos os nomes são fictícios.

²⁰ O PICME é um programa que oferece aos estudantes universitários que se destacaram nas Olimpíadas de Matemática a oportunidade de realizar estudos avançados em Matemática simultaneamente com sua graduação. Os participantes recebem as bolsas através de uma parceria com o CNPq (Iniciação Científica) e com a CAPES (Mestrado e Doutorado).

dos licenciandos negaram tais vinculações, à exceção de Vinícius, o que nos sugere uma dedicação exclusiva dos participantes às atividades acadêmicas.

3.5 Descrição do *corpus* e técnica analítica

Conforme o primeiro objetivo delineado nesta pesquisa, mapeamos o PPC de licenciatura em Matemática da UFCG, *campus* Campina Grande. Nesta pesquisa, concebemos o PPC como um documento parametrizador da graduação, formulado conjuntamente por professores e pesquisadores, com o objetivo de esclarecer à comunidade acadêmica como o curso focalizado organiza-se em função de suas escolhas e percursos teórico-metodológicos para contribuir na formação profissional dos discentes. Desse modo, o PPC estabelece a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, bem como os princípios educacionais que norteiam as ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas relativas à formação do profissional em Matemática. Todos esses aspectos são delineados de acordo com as bases legais, expostas a seguir.

As bases legais do presente projeto são a Lei 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CSE/UFCG 26/2007; o Parecer CNE/CES nº 1.302, de 6 de novembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; a Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Matemática, assim como as Diretrizes Gerais para a Graduação na modalidade Bacharelado; a Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de junho de 2007, que institui a carga horária mínima para a modalidade Bacharelado; as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que instituem as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. (PPC, 2008, p. 2)

Estruturalmente, o documento é composto por onze partes, a saber: 1) Introdução; 2) Histórico; 3) Objetivos do curso de Matemática; 4) Justificativa para o oferecimento do curso; 5) Modalidade Bacharelado em Matemática (perfil, competências, conteúdos curriculares, formação acadêmica); 6) Modalidade Licenciatura (perfil, competências, conteúdos curriculares, formação acadêmica); 7) Atividades complementares flexíveis; 8) Metodologia de ensino; 9) Tutoria acadêmica; 10) Recursos humanos, físicos e materiais; e 11) Forma de ingresso. Além destas partes fixas, o documento apresenta um anexo intitulado “Descrição dos Componentes Curriculares”. Esta descrição, ao que nos parece, é uma versão parcial dos

Planos de curso, já que tanto o *layout* da página, quanto as seções que o compõem são semelhantes ao currículo referido.

Na descrição de cada componente curricular são apresentadas as características estruturais da disciplina (pré-requisitos, carga horária, número de créditos, etc.), bem como os objetivos, a ementa e a bibliografia (básica e complementar). Em virtude dos objetivos que traçamos em nossa pesquisa, focalizamos as descrições dos componentes curriculares, os quais entendemos como planos de curso parciais, referentes às disciplinas Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II, sobretudo as seções de objetivos e ementas.

De acordo com o segundo objetivo traçado, bem como com o cronograma proposto para a execução da nossa pesquisa, exploramos três (3) entrevistas semiestruturadas realizadas com licenciandos do curso em investigação. Na entrevista com Vinícius, marcamos um dia e horário específicos, conforme a sua disponibilidade. Sendo assim, a entrevista foi realizada presencialmente, com duração de 15 minutos, na própria universidade. Em relação ao estudante Matheus, o contato e a confirmação foram mais rápidos, visto que, como era integrante do CA, exercia algumas atividades acadêmicas que exigiam uma permanência maior na universidade. Desse modo, a entrevista foi realizada de forma presencial, com duração de 18 minutos, no espaço físico do *campus* universitário. Já com Amanda, marcamos e desmarcamos algumas vezes a entrevista, visto que, devido ao contexto de pandemia, as aulas aconteciam de forma remota e em horários variados, o que coincidiu com o que havíamos combinado anteriormente. No entanto, após um (re)planejamento, a entrevista foi realizada virtualmente, através da plataforma *Google Meet*, com duração de 16 minutos e 45 segundos.

O *corpus*, constituído pelos registros de transcrição das entrevistas mencionadas, foi analisado com base na técnica analítica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2002 [1977]) e retomada por Moraes (1999). A análise de conteúdo é utilizada em diferentes pesquisas com o intuito de descrever e interpretar o conteúdo de toda série de documentos e textos. De acordo com Moraes (1999, p. 2), “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Assim, a fim de atendermos aos objetivos traçados, adotamos alguns procedimentos característicos dessa técnica, quais sejam: unitarização, categorização, descrição e interpretação.

Na unitarização, o pesquisador deve reler seus dados para definir as unidades de análise, levando em consideração que o conjunto de informações deve possuir um significado

integral por si mesmo (MORAES, 1999). Nesse momento, o material que será transformado em unidades de análise dependerá da natureza do problema definido, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a ser analisado. Em nossa pesquisa, como estávamos interessados em conhecer, em um primeiro momento, a previsão dos gêneros acadêmicos no PPC de Matemática e, em um segundo momento, as condições de produção desses gêneros a partir da ótica dos estudantes, transformamos as seções dos planos de curso, que integram o PPC, e os registros de transcrição da fala em unidades de análise, para posterior classificação e interpretação.

Na categorização, deve-se agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles, conforme os objetivos da pesquisa (MORAES, 1999). Sendo assim, as categorias de análise “representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes” (MORAES, 1999, p. 6). Nesse sentido, a categorização é uma etapa classificatória, na qual o investigador retoma os dados gerados, analisa-os e classifica-os de acordo com os objetivos traçados na pesquisa. Diante disso, no caso da nossa pesquisa, categorizamos os dados – seções dos planos de curso e registros de transcrição de entrevistas – com base nos significados alcançados através da análise empreendida.

A descrição “é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas” (MORAES, 1999, p. 8). Trata-se de uma etapa importante no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o pesquisador elabora um texto-síntese dos resultados alcançados, expondo os significados obtidos no processo de análise dos dados. Em nosso caso, a descrição consistiu em apresentar os resultados referentes às seções dos planos de curso e aos registros de transcrição dos participantes da pesquisa, para posterior interpretação.

O último procedimento denominado “Interpretação” refere-se ao movimento de “compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação” (MORAES, 1999, p. 9). Sendo assim, o analista de conteúdo deve buscar exercitar a interpretação dos dados com maior profundidade, não só o fazendo a partir dos conteúdos superficiais e manifestos pelos autores, mas também sobre os ocultos, consciente ou inconscientemente deles (MORAES, 1999). A interpretação é, portanto, uma busca pela compreensão dos significados inferidos, que vão além do dito e da descrição apresentada.

3.6 Categorias de análise: previsões e demandas de gêneros acadêmicos

As subseções de análise desta pesquisa estão estruturadas a partir de duas grandes categorias: (1) previsões dos gêneros acadêmicos e (2) demandas dos gêneros acadêmicos. No decorrer do capítulo de resultados, as análises referentes a essas duas categorias se norteiam pelos princípios veiculados na corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, bem como pelos pressupostos relacionados à Teoria Dialógica do Discurso, sobretudo os conceitos de gêneros discursivos e suas condições de produção. Sendo assim, o objetivo desta subseção metodológica é definir cada uma dessas categorias.

Em consonância com a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, comungamos da compreensão de que as práticas sociais de uso da escrita são aprendidas em contextos específicos, de modos particulares (STREET, 2014). De acordo com Carlino (2017), quando referenciamos a “escrita”, percebemos que existem várias culturas em torno desta prática, sendo a acadêmica uma delas. Dadas as particularidades que compõem a esfera acadêmica, entendemos que os gêneros de referência na universidade, como artigos, resenhas, monografias, teses e dissertações, são produzidos, preferencialmente, nessa esfera (MARINHO, 2010a), pois emergem de objetivos, premissas e práticas específicas que são compartilhadas dentro de determinada área de conhecimento (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Diante das especificidades dos gêneros em contexto acadêmico, pretendemos, no âmbito dessa pesquisa, mapear a previsão dos gêneros acadêmicos em duas disciplinas – LPTA I e II – voltadas para o ensino de escrita acadêmica, contempladas no PPC de Matemática, da UFCG. Nessas condições, construímos a primeira categoria de análise fundamentadas no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), uma vez que evidenciamos, em nossa análise, a nomeação de gêneros previstos para a produção escrita nas seções de ementas e objetivos, que compõem os planos de curso das disciplinas referidas. Sendo assim, a categoria “previsões” norteia toda a análise realizada na primeira subseção dos nossos resultados, intitulada “Mapeamento de gêneros acadêmicos: previsões em planos de curso”.

A segunda categoria que estrutura a análise dos dados, a qual denominamos “demandas”, diz respeito às condições de produção em que os gêneros acadêmicos são demandados na academia, a partir da perspectiva dos estudantes. Para o processo de construção dessa categoria de análise, fundamentamo-nos em proposições teóricas que subsidiam o conceito de condições de produção de uma ação de linguagem, explicitadas por Bakhtin (2003 [1952-1953]), a partir da Teoria Dialógica do Discurso. Sendo assim, explicitamos quatro conceitos fundamentais que são desenvolvidos no decorrer de obras seminais do pesquisador russo, quais sejam: (1) parceiros da interação (locutor e destinatário);

(2) objetivo da interação (o querer-dizer do locutor); (3) a esfera discursiva em que ocorrerá a interação (o contexto da situação, com suas marcas ideológicas, sociais e culturais); e (4) o tema.

Quanto ao primeiro conceito, parceiros da interação, Bakhtin (2003 [1952-1953]) afirma que a palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, quanto pelo fato de que se dirige a alguém. Sendo assim, quando consideramos a função comunicativa da linguagem, partimos da compreensão bakhtiniana do diálogo entre ouvinte e falante, fundamentado em um processo de interação ativa, no qual os participantes da interação não exercem papéis fixos, mas ações resultantes da mobilização discursiva no interior de uma enunciação (MACHADO, 2012). Nesses termos, ao emitir um enunciado, o locutor espera que o destinatário ouça e compreenda a mensagem, uma vez que ele é um participante ativo na comunicação verbal e influencia diretamente na composição do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

No tocante ao segundo conceito, objetivo da interação, este refere-se ao querer-dizer do locutor, o qual se realiza de acordo com uma escolha efetuada dentre as inúmeras formas estáveis do enunciado (MACHADO, 2012). De acordo com Bakhtin (2003 [1953-1952], p. 301), “o intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal”. Sendo assim, o objetivo da interação é marcado pelas escolhas individuais do locutor, pela situação concreta de comunicação, pelo diálogo entre os parceiros da interação e, conseqüentemente, por suas intervenções anteriores: os enunciados já ditos anteriormente.

Em relação ao terceiro conceito, esfera discursiva, este refere-se ao contexto imediato da situação comunicativa, contemplando tanto a situação específica de produção (o contexto) quanto o tempo histórico (cronotopo) em que os gêneros são produzidos. Conforme Bakhtin (2003 [1952-1953]), o contexto compreende a época, o meio social e o micromundo (família, amigos, conhecidos) em que o enunciado se configura. Já o cronotopo é uma categoria que designa tempo e espaço históricos em que as histórias são contadas, logo, está ligada diretamente ao conceito de gêneros, visto que estes são formas estáveis, que introduzem e encerram temporalidades (AMORIM, 2006). Nessa perspectiva, a noção de esfera discursiva (ideológica, comunicativa ou da atividade humana) pode ser compreendida como um campo da atividade humana que determina as “maneiras específicas de dizer/enunciar, de discursar, cristalizadas e típicas desse campo social – os gêneros de discurso” (ROJO, 2013, p. 27-28).

Já o quarto conceito, referente ao tema, Bakhtin (2003 [1952-1953]) o define como parte constituinte e indissociável da enunciação. Na perspectiva bakhtiniana, o tema é a expressão de uma dada situação sócio-histórica concreta, formulado em função dos objetivos que o locutor deseja atingir na comunicação verbal. Sendo assim, está circunscrito dentro dos limites previamente definidos por esse locutor, configurando-se de acordo com as formas realizáveis do gênero escolhido. De acordo com Cereja (2012, p. 204), “participam da construção do tema não apenas os elementos estáveis da significação, mas também os elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação”. Em síntese, a escolha temática está diretamente relacionada ao querer-dizer do locutor, aos limites “relativamente estáveis” do gênero e às circunstâncias específicas da enunciação.

Diante dessas considerações, os conceitos relacionados às condições de produção dos gêneros, na construção da segunda categoria de análise, corroboram para pensarmos as especificidades (contextuais, sociais, históricas e culturais) com que os textos são demandados na esfera acadêmica, a partir da visão daqueles que os produzem. Ademais, percebemos uma compatibilidade com os pressupostos teóricos dos Novos Estudos de Letramento, vertente à qual estamos vinculadas, uma vez que, de forma semelhante ao pensamento de Bakhtin (2003 [1952-1953]), cujas discussões enfatizam a importância do contexto comunicativo na produção de gêneros, esta última “concebe o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica” (VIANNA *et. al.* 2016, p. 40).

4 GÊNEROS ACADÊMICOS EM MATEMÁTICA: ENTRE PREVISÕES, DEMANDAS E EXPERIÊNCIAS

Fundamentadas na concepção de que um curso de graduação se constitui de práticas sociais e situadas (GEE, 1999 [1990]), nas quais os gêneros assumem papéis determinantes em atividades de letramento, desenvolvemos nossa pesquisa a partir de dois objetivos norteadores: 1) mapear os gêneros acadêmicos previstos para a produção nas disciplinas LPTA I e II, que integram a grade curricular da licenciatura em Matemática; e 2) caracterizar as condições de produção em que essa demanda ocorre nas disciplinas referidas, sob a ótica dos discentes. Para tal, exploramos os planos de curso das disciplinas referidas, que integram o PPC em investigação, e os registros de transcrição de três (3) entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes de Matemática.

A fim de melhor apresentar os resultados alcançados com a análise dos dados, dividimos este capítulo em duas subseções, com base nos objetivos anteriormente delineados: 4.1) Mapeamento de gêneros acadêmicos: previsões em planos de curso; e 4.2) Gêneros acadêmicos sob à ótica discente: um foco nas condições de produção.

4.1 Mapeamento de gêneros acadêmicos: previsões em planos de curso

Nos pressupostos teóricos que integram os Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), há a preocupação em considerar a complexidade das práticas de escrita que estão ocorrendo na universidade (STREET, 2015). Para considerar tal complexidade nessa esfera, acreditamos ser necessário, inicialmente, investigar as previsões da produção escrita nos currículos de graduação, já que estas acontecem a partir de “uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas²¹” (STREET, 2010a, p. 349, tradução nossa). Desse modo, nesta subseção, delineamos um mapeamento da previsão de gêneros acadêmicos através da análise de currículos acadêmicos – PPC da licenciatura em Matemática e planos de curso das disciplinas exploradas –, e de registros de transcrição das entrevistas realizadas com os estudantes.

De modo preliminar, chamamos a atenção para a nomeação das duas disciplinas referenciadas, objetos de nossa análise: 1) Leitura e produção de textos acadêmicos I; e 2) Leitura e produção de textos acadêmicos II. Em ambas, destaca-se, já pelos títulos, o interesse pelo ensino tanto da leitura quanto da escrita de textos específicos, a saber: os acadêmicos, ou seja, os textos que são demandados na e para a universidade, em detrimento de textos de natureza diversa, que circulam em diferentes esferas comunicativas, a exemplo da literária, midiática, jornalística. Observamos também que essas nomenclaturas são idênticas, têm as mesmas palavras-chave, diferenciando-se, pela indicação do nível de cada uma delas: LPTA I é ofertada no primeiro período do curso para os estudantes que estão ingressando na universidade, os calouros, e LPTA II, no quinto período para aqueles que estão no meio do curso. A indicação desses níveis (I e II) sinaliza que LPTA I é pré-requisito para cursar-se LPTA II, sendo ambas disciplinas obrigatórias na licenciatura em Matemática da UFCG. Essas percepções iniciais suscitadas pelos nomes dessas disciplinas evidenciam, assim, a previsão do trabalho com textos acadêmicos no curso de Licenciatura em Matemática, pelo menos nos dois períodos letivos referidos. Diante dessa previsão de ensino de textos dessa

²¹ Texto original: “[...] variety of communicative practices, including genres, fields, and disciplines”.

natureza, cabe-nos indagar: por que surge a necessidade da inserção de tais disciplinas na universidade, sobretudo no primeiro semestre da licenciatura em Matemática?

A nosso ver, essa necessidade parece estar fundamentada na compreensão de que, ao ingressar na universidade, os estudantes se deparam com leituras e propostas de produção textual mais complexas e específicas desse nível de ensino (artigo acadêmico, projeto de pesquisa, relatório, monografia). Desse modo, como não conseguem “sozinhos e de modo autônomo, atender às convenções requisitadas nessas propostas” (E. SILVA, 2015, p.313), precisam recorrer a determinados suportes, geralmente materializados em disciplinas obrigatórias ou optativas, que contribuam para o seu processo de inserção em práticas de letramento acadêmico. De acordo com Street (2015), a criação de disciplinas centradas nesses objetivos tem sido uma solução recorrente na esfera acadêmica, embora, por vezes, uma alternativa falha, quando não realizada sob uma abordagem sócio-cultural das práticas de letramento. Nessa mesma direção, Assis (2014) afirma:

Nos últimos anos, uma grande parcela dos cursos de graduação das universidades brasileiras contempla em seus currículos pelo menos uma disciplina, normalmente no primeiro ano do currículo, dedicada à prática de leitura e da escrita, ora focalizando especificidades da leitura dos textos acadêmicos e estratégias para sua escrita, ora se dedicando à reflexão sobre a leitura e a escrita de maneira mais geral, tendo em vista saberes e processos nela implicados. Em muitos casos, tais disciplinas são assumidas como expedientes de formação destinados a superar ou minimizar as lacunas (ou “defeitos”) de formação de estudantes recém-ingressos nas universidades, de forma a torná-los prontos a prosseguirem na formação. Tais disciplinas, com frequência denominadas disciplinas de “nivelamento” (ASSIS, 2014, p. 803-4).

Não obstante essa realidade de oferta de “disciplinas de nivelamento”, cujo foco é “aplar problemas/carências dos alunos”, há também disciplinas introdutórias em cursos de licenciatura, a exemplo das exploradas nesta monografia, voltadas para uma abordagem mais ampla. A inserção de LPTA I e II na grade curricular do curso de Matemática já indica o interesse daqueles que organizam e elaboram essa grade curricular em familiarizar os estudantes com as práticas, gêneros e discursos típicos da universidade (LEA; STREET, 1998), de modo que eles sejam integrados à universidade como membros legítimos dessa comunidade. A presença dessas disciplinas também evidencia o reconhecimento de que os estudantes precisam ter contato com um ensino sistemático e/ou explícito de textos acadêmicos, bem como participar de momentos de reflexões sobre textos dessa natureza, visto que diferenciam-se dos textos escolares (FERNANDEZ; CARLINO, 2010) e de outras naturezas, que circulam em outras esferas de atividade. Porém, o que, de fato, está previsto nas ementas que norteiam os planos de curso dessas disciplinas?

Partindo de tal questionamento, voltamos nosso olhar para as ementas que compõem os planos de curso das disciplinas exploradas em nossa pesquisa. Vale lembrar que os dois planos de curso analisados fazem parte do PPC da licenciatura em Matemática. Em virtude disso, as ementas sistematizadas no Quadro 3, a seguir, referem-se aos planos de curso integrados ao PPC, razão pela qual entendemos que pode haver versões mais atualizadas de tais currículos nos departamentos dos professores que geralmente ministram tais disciplinas.

Quadro 3: Ementas das disciplinas LPTA I e II

Ementas	
LPTA I	LPTA II
Noções de pesquisa científica. Prática de leitura e produção de textos acadêmicos. Elaboração de projetos de pesquisa.	Elaboração de etapas da monografia. Observando os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais da sua construção.

Fonte: a autora (2022)

No Quadro 3, contemplamos as ementas que norteiam a constituição das disciplinas exploradas em nossa pesquisa. Em relação à primeira ementa, referente à disciplina LPTA I, destacamos a menção às “noções de pesquisa científica”. Essa menção ao aprendizado de conceitos gerais de pesquisa produzidos em determinada esfera de atividade humana associa-se ao gradual processo de inserção do aluno na academia como um membro efetivo, no qual ele se depara com contextos disciplinares que demandam conhecimentos específicos e situados, uma vez que a universidade é representada como *locus* de alguns saberes, em detrimento de outros (ASSIS, 2014). Desse modo, a ênfase na familiarização dos licenciandos com os fundamentos de pesquisa científica sugere a preocupação, por parte de quem formula as ementas dessas disciplinas, em propor o ensino de um conjunto de noções e estratégias necessárias para participar ativamente da cultura acadêmica/científica, assim como para auxiliar nas diferentes atividades de produção e análise de textos solicitados no decorrer do curso (CARLINO, 2017). Sendo assim, aprender sobre as noções convencionais de pesquisa científica parece funcionar como ponto de partida para a formação no ensino superior, a qual pressupõe o desenvolvimento para a escrita acadêmica, realizada a partir de um contínuo processo de socialização, marcado por tensões e ideologias (ASSIS; BAILLY; CORRÊA, 2017).

De forma semelhante ao título da disciplina, observamos, na primeira ementa, a referência à “prática de leitura e produção de textos acadêmicos”. Nessa referência, podemos perceber a indicação explícita de exercitar (“prática”) a leitura e a escrita acadêmica no interior da disciplina. Essa proposta de praticar/exercitar a leitura e a escrita de textos acadêmicos pode se configurar como um caminho para que os estudantes sejam introduzidos na academia, uma vez que poderá contribuir para sua inserção em práticas convencionais da vida universitária, permitindo-lhes se apropriarem dos “discursos, dos gêneros, dos saberes, valores e pontos de vista do campo científico em que se inserem” (ASSIS; BAILLY; CORRÊA, 2017, p. 11). Dessa forma, a familiarização dos estudantes com as práticas acadêmicas, específicas do domínio disciplinar em que se encontram, parece acontecer através de uma rede complexa e heterogênea de atividades, que incluem a leitura e a produção de diferentes textos materializados em gêneros discursivos.

Entre os gêneros mais complexos e específicos desse nível de ensino, E. Silva (2015) destaca: artigo acadêmico, projeto de pesquisa, relatório, monografia. No entanto, ao fazer referência à “produção de textos acadêmicos”, não há a indicação de produção de um ou outro gênero, com exceção do projeto de pesquisa, que será analisado posteriormente. Nessa perspectiva, a menção generalizada a “textos acadêmicos”, no plural, sugere que fica a cargo do professor da disciplina selecionar os gêneros que serão demandados no âmbito disciplinar, de acordo com os objetivos traçados, a metodologia de ensino e o público-alvo.

Embora, por um lado, conste da ementa essa menção generalizada à “produção de textos acadêmicos”, está previsto, por outro lado, o trabalho com um gênero específico, o projeto de pesquisa. Sobre esse gênero, Gil (2002 [1946]) aponta:

O planejamento da pesquisa concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. O projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. Deve, ainda, esclarecer acerca do cronograma a ser seguido no desenvolvimento da pesquisa e proporcionar a indicação dos recursos humanos, financeiros e materiais necessários para assegurar o êxito da pesquisa. (GIL, 2002 [1946], p. 19).

Conforme exposto, o projeto de pesquisa é um gênero típico da esfera acadêmica, que tem como objetivos planejar uma investigação e explicitar as ações que serão desenvolvidas nela (GIL, 2002 [1946]). Esse gênero é produzido por meio de etapas, quais sejam: formulação do problema, especificação dos objetivos, identificação do tipo de pesquisa, determinação dos procedimentos de coleta e análise, entre outros. Geralmente, a construção

do projeto é demandada como pré-requisito para a escrita de monografias ou como etapa classificatória em seleções de pós-graduação, o que nos sugere que esse gênero funciona como um metagênero em contexto acadêmico (BAWARSHI; REIFF, 2013). De acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p. 256), “os metagêneros podem assumir a forma de diretrizes ou manuais sobre como produzir e utilizar gêneros”. Nesse sentido, a previsão da escrita de um projeto de pesquisa na disciplina LPTA I parece ser uma produção vinculada e precedente à da monografia, já que ajuda a ensinar e a apreender conhecimentos sobre esta última, atuando como um manual de orientações e diretrizes. Logo, é um gênero a respeito de outro gênero (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Não obstante essas ponderações sobre o projeto de pesquisa, queremos chamar a atenção para o fato de que a elaboração desse gênero está prevista para o primeiro semestre do curso, período no qual os estudantes ainda estão se familiarizando com as configurações, normas e modos de agir específicos da academia. Diante disso, essa previsão não parece se adequar ao nível de conhecimento dos estudantes no momento, visto que a familiarização com os múltiplos conjuntos de gêneros na universidade requer o contato gradual e contínuo com as diferentes práticas de letramento produzidas e orientadas por uma série de atividades sociais estruturadas no âmbito de disciplinas (BAZERMAN, 2005), de modo que os estudantes consigam realizar produções cada vez mais complexas, tal como o projeto de pesquisa e a monografia.

No tocante à segunda ementa, referente à disciplina LPTA II, observamos a menção ao processo de “elaboração de etapas da monografia”. Para tanto, é exigida a observação de três aspectos essenciais que fazem parte da constituição do gênero discursivo: temáticos, estilísticos e composicionais. A focalização nesses aspectos, quando da escrita da monografia, parece nos indicar uma consonância com a teoria bakhtiniana do discurso, cuja compreensão reitera que a produção do gênero em dada esfera comunicativa é determinada pela definição de uma temática particular, pela utilização de recursos estilísticos e linguísticos que compõem um estilo individual e pela adequação a uma estrutura típica do gênero, conforme contexto em que se configura. Nessa perspectiva, percebemos que tais aspectos se inter-relacionam na produção do gênero, visto que “o estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais” (BAKHTIN, 2003 [1952-1952], p. 284).

Sendo assim, ao destacar os três aspectos na ementa da disciplina explorada, notamos uma ênfase na compreensão da monografia como um gênero acadêmico, que se caracteriza pelo conteúdo que veicula, pelo estilo particular e pela composição *relativamente estável*

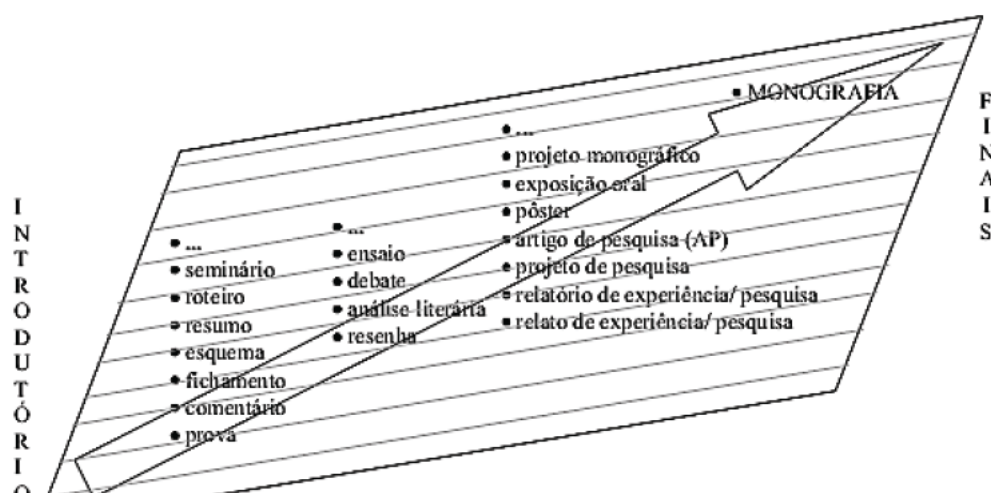
inscrita na esfera acadêmica. Em outras palavras, a monografia dispõe de uma forma padrão e uma estruturação comum, que reflete a individualidade do estilo científico e a padronização de uma forma composicional. Nesse sentido, concordamos com o pensamento bakhtiniano de que é preciso um domínio e experiência em relação ao *todo* do gênero, uma vez que

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2003 [1952-1952], p. 304).

Nessa perspectiva, a monografia é um gênero situado na esfera acadêmico-científica, com conteúdos, formas composicionais e estilos específicos e situados, o que a torna relativamente padronizada no meio em que é produzida. Vale ressaltar que diferentes pesquisadores (MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013; SEVERINO, 2007) a definem como um trabalho, cuja finalidade é a de apresentar um estudo sobre um único assunto, a partir de um tratamento metodológico de investigação. De modo semelhante, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT – NBR 14724:2011) caracteriza a monografia como um “documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina” (ABNT NBR 14724, 2011, p. 4).

Com base nessas definições, entendemos o gênero referido como o resultado de uma investigação mais detalhada sobre determinado tema, que surge através de disciplinas, sob orientação de um professor. Em virtude disso, a demanda da produção das etapas da monografia na disciplina LPTA II é provavelmente o resultado de um questionamento ou inquietação anterior, registrada no projeto de pesquisa, conforme previsto na ementa da disciplina LPTA I. Desse modo, a monografia parece estar planejada no curso em investigação a partir de um contínuo de produções – em um primeiro momento, a elaboração do projeto de pesquisa (LPTA I); em um segundo momento, a elaboração da monografia (LPTA II). De acordo com Souza e Silva (2017), a socialização com os gêneros acadêmicos advém de diferentes práticas de letramento em uma continuidade aparentemente crescente, tal como ilustra a Fig. 2, a seguir:

Figura 2: Representação do contínuo de gêneros na graduação



Fonte: Marcuschi (2010 [2001] *apud* SOUZA; SILVA, 2017, p.145).

A Fig. 2, exposta acima, representa a ocorrência da continuidade da produção de gêneros em cursos de graduação. De acordo com Marcuschi (2010 [2001]), as práticas de escrita na universidade parecem partir da demanda de gêneros introdutórios, tais como resumo, esquema e fichamento, para chegar aos gêneros “finais”, os quais apresentam um nível maior de complexidade, como artigo científico, relatório de pesquisa/experiência e monografia. Nesse sentido, entendemos que o processo de familiarização com a cultura acadêmica ocorre de forma gradual e contínua ao longo do curso através do reconhecimento e da produção dos gêneros tradicionalmente associados ao contexto universitário. Mas como se justifica a elaboração das etapas da monografia na disciplina LPTA II? O que significa produzir esse gênero no interior dessa disciplina?

Na academia, a monografia emerge como um gênero altamente especializado e complexo, resultante das práticas desenvolvidas na graduação, em diferentes contextos de ensino-aprendizagem (SOUZA; SILVA, 2017). Desse modo, compreender o processo de elaboração desse gênero envolve considerar, além dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, apontados na ementa, as relações de poder, identidade e autoridade que subjazem a essa produção, haja vista o contexto cultural em que o discurso científico opera (GROSSMANN, 2015). Sendo a monografia uma construção sócio-histórica, forjada nos contextos específicos de sua produção, entendemos a sua previsão na ementa da disciplina LPTA II como uma produção complexa e heterogênea, dotada de características, regras e normas específicas que conduzem a um determinado “modo de dizer científico”. Logo, é uma escrita que exige dos estudantes a apropriação e o domínio de discursos, práticas e saberes do campo científico.

A previsão desse gênero em contexto disciplinar também sugere que os estudantes têm a oportunidade de contribuir diretamente com a construção e divulgação de pesquisas científicas na área de conhecimento da qual fazem parte. Com isso, o processo de elaboração da monografia se constitui como uma etapa importante da formação universitária, na qual os estudantes assumem a identidade de autores-pesquisadores e saem de sua escrita privada para torná-la pública (CARLINO, 2017), expressando-se através de marcas linguístico-discursivas típicas da esfera acadêmico-científica (FISCHER, 2017). Nessas condições, planejar e produzir a monografia parece significar ir além do aspecto técnico de ler e escrever, posto que o gênero acadêmico não é neutro, mas vem associado a um tipo de identidade, vinculada com certos grupos sociais (ZAVALA, 2010) e certos modos específicos do “fazer” científico.

Fundamentadas nesses pressupostos, voltamos nosso olhar para a escrita da monografia no âmbito da disciplina LPTA II, a qual é ofertada no quinto período da licenciatura em Matemática, sob regência de professores vinculados ao Departamento de Letras, *campus* sede. As circunstâncias em que a produção do gênero é prevista na ementa em análise suscitaram-nos algumas reflexões sobre o nível de socialização e maturidade acadêmica dos estudantes, visto que essa produção exige apropriação de métodos científicos, bem como habilidades no desenvolvimento de pesquisas (SOUZA; SILVA, 2017). Nesse sentido, propor a monografia na metade do curso investigado (5º) e no espaço-tempo de uma única disciplina (LPTA II) podem constituir condições desfavoráveis para a produção exitosa da monografia.

Além disso, entendemos que os estudantes da área de Matemática podem sentir certo distanciamento da abordagem e reflexão sobre o gênero monografia quando estas são desenvolvidas unicamente através da perspectiva de um professor de outra área. Em virtude disso, concordamos com as autoras Silva e Reinaldo (2016) sobre a necessidade de uma metodologia de ensino de escrita baseada em diálogos interdisciplinares, nos quais professores da área de conhecimento dos estudantes em parceria com professores da área de Letras forneçam subsídios para a seleção dos conteúdos relevantes para o aluno-alvo e priorizem atividades que integram os alunos na cultura disciplinar da qual fazem parte, a partir do reconhecimento dos gêneros em diferentes situações acadêmicas e contextos sociais.

Assim, conforme vimos anteriormente, as ementas das disciplinas LPTA I e II apontam explicitamente a escrita dos gêneros projeto de pesquisa e monografia, os quais estão inter-relacionados em uma escala contínua e crescente de produção. Porém, os estudantes escrevem exclusivamente os gêneros referidos ou também escrevem outros no âmbito dessas disciplinas? Em busca de respostas, exploramos a seção dos objetivos que integram os planos

de cursos analisados, a fim de verificarmos mais detidamente a previsão dos gêneros acadêmicos. No Quadro 4, a seguir, contemplamos tais objetivos.

Quadro 4: Objetivos nos planos de curso das disciplinas LPTA I e II

Objetivos	
LPTA I	LPTA II
Aplicar práticas de leitura analítica e crítico-interpretativa de textos acadêmicos (artigos, ensaios, relatos de pesquisa)	Redigir uma monografia com base no projeto.
Produzir textos acadêmicos visando à elaboração do projeto de pesquisa (fichamento, resumo, resenha, relato de experimento)	–

Fonte: a autora (2022)

No Quadro 4, contemplamos os objetivos – relacionados ao trabalho com gêneros acadêmicos – que norteiam os planos de curso das disciplinas citadas. Em relação aos que integram o componente curricular LPTA I, destacamos dois, expostos na primeira coluna do quadro. O primeiro objetivo está voltado para a prática de leitura – analítica e crítica-interpretativa – de “artigos, ensaios, relatos de pesquisa”. Esses gêneros indicados para leitura parecem se diferenciar daqueles que são produzidos e circulam em outras esferas de atividade humana (literária, escolar, religiosa, midiática), visto que expressam um tipo de leitura diferente, com traços que lhes são particulares: “leitura extensa, de textos complexos, que implica estabelecer relações e não apenas lembrar o que eles dizem²²” (FERNANDÉZ; CARLINO, 2010, p. 12, tradução nossa). Nessa perspectiva, ao referenciar o desenvolvimento de uma leitura do tipo “crítica” e “analítica” dos textos indicados, o foco não parece estar centrado na simples decodificação da palavra escrita, mas no processo de compreensão, análise e reflexão, que envolve não só o texto em si, o que inclui a forma e o conteúdo, mas também o leitor, suas expectativas e a situação de interação (SOLÉ, 1998).

Vale lembrar que os gêneros demandados para leitura (artigos, ensaios, relatos de pesquisa) são produzidos a partir de condições de produção e circulação específicas e situadas, em determinadas esferas sociais. No entanto, quando selecionados para compor o quadro teórico de leituras de uma disciplina em particular, como é o caso em análise, essas

²² Texto original: “[...] una lectura extensa, de textos complejos, que implica establecer relaciones y no solo recordar lo que estos dicen”.

condições são ressignificadas, uma vez que não são exclusivamente instrumentos de comunicação, mas simultaneamente objetos de ensino/aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Desse modo, a indicação dos gêneros referidos como objetos de ensino sugere uma finalidade pedagógica (FISCHER; DIONÍSIO, 2011) subjacente à formulação dos objetivos que compõem o plano de curso em análise, visto que possivelmente os textos são lidos na disciplina com fins de aprendizagem – através de leituras iniciais – e posterior avaliação de tal aprendizagem – provavelmente através da resolução de exercícios e provas ou da produção de seminários ou textos.

O segundo objetivo relaciona-se ao processo de produção dos gêneros acadêmicos “fichamento, resumo, resenha, relato de experimento”, com o intuito de elaborar posteriormente o projeto de pesquisa, gênero de caráter obrigatório na maioria dos cursos de graduação. A escrita de outros gêneros no contexto da disciplina LPTA I sugere que os estudantes participam de diferentes atividades vinculadas às práticas de letramento na academia, visto que a produção de textos, tal como fichamento, resumo e resenha, é geralmente precedida de orientações, planejamentos e leitura analítica de textos-base anteriores. Desse modo, são frutos de retextualizações na academia, pois materializam a compreensão de um texto lido através da “intertextualidade” e da “interdiscursividade”, conforme define Matencio (2003), no trecho a seguir.

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

Sendo assim, promover a retextualização a partir da produção de textos como fichamento, resumo e resenha no âmbito disciplinar, com o objetivo explícito e específico de contribuir na construção do projeto de pesquisa, associa-se com a preocupação em introduzir os estudantes nas práticas de letramento em contexto acadêmico, visto que a maioria deles não conhecem as práticas sociais vinculadas à produção do saber e ao fazer científico implicados no seu curso e na academia. Desse modo, a socialização com os discursos e gêneros do contexto universitário, através de novas produções frutos da retextualização de textos-base, visa oportunizar a apropriação de conceitos e métodos acadêmico-científicos – relacionados

ao saber-fazer – e de modos de referência e textualização dos saberes – referentes ao saber-dizer (MATENCIO, 2002).

Diante das reflexões empreendidas, compreendemos que a previsão da escrita do projeto de pesquisa na disciplina explorada mobiliza de forma sistemática e organizada um conjunto de gêneros, em sua maioria pertencentes à esfera acadêmica. Tais produções escritas, que emergem dos textos que os estudantes leem na disciplina LPTA II, contribuem para que aprendam na universidade, uma vez que, se escrevem determinados textos, provavelmente lançam mão dos conhecimentos alcançados com essas produções para as demandas posteriores. Sendo assim, a escrita do projeto não é isolada, conforme aponta a ementa, mas intimamente relacionada com a escrita de outros gêneros, tendo em vista que as disciplinas são sistemas de atividades, construídas sobre uma infraestrutura de gêneros, inscritos dentro de sistemas ainda maiores, os quais fazem parte das atividades acadêmicas (BAZERMAN, 2005).

A partir dessas considerações, podemos entender que a leitura e a escrita acadêmica, previstas nos dois objetivos da disciplina LPTA I, estão inter-relacionadas, uma vez que, para a produção de fichamentos, resumos ou resenhas, por exemplo, é necessário uma leitura analítica e crítica-interpretativa de textos anteriores, tal como artigos científicos, capítulos de livros ou ensaios. Nessa mesma direção, Bazerman (2006, 2007) afirma que as práticas de leitura e escrita dialogam entre si à medida que o indivíduo escreve como uma resposta ao que leu anteriormente; e lê as ideias que compõem a própria escrita. Diante disso, compreendemos que as práticas de leitura e escrita demandadas no meio acadêmico surgem de um processo gradual e contínuo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), no qual os estudantes adquirem conhecimentos que são produzidos e circulam na academia e incorporam discursos, práticas e valores privilegiados nesse contexto.

Em relação aos objetivos que integram o plano de curso da disciplina LPTA II, destacamos um, no qual se faz referência à escrita do gênero monografia: “*Redigir uma monografia com base no projeto*”. Como podemos notar, a prática de escrita observada nessa disciplina parece ser uma continuidade da realizada na anterior (LPTA I), uma vez que a produção da monografia é fundamentada no projeto de pesquisa, gênero produzido anteriormente. Essas relações sugerem que cada gênero faz parte de uma rede de práticas sociais que acontecem no meio acadêmico, na qual vários gêneros resultam de anteriores e influenciam os posteriores em uma relação intertextual. De acordo com Ferreira (2014, p. 35) a intertextualidade é “crucial para os estudos e a prática da escrita, porque os textos só surgem na relação com outros textos”. Desse modo, escrever a monografia na universidade parece

estabelecer conexões explícitas e implícitas com os textos que lhes são antecedentes, futuros ou contemporâneos, possibilitando a compreensão de que cada texto tem um papel nessa rede de práticas sociais (BAZERMAN, 2006). No caso do projeto de pesquisa, este possivelmente é evocado na elaboração da monografia com a finalidade de representar as situações discursivas, os recursos textuais/linguísticos e os posicionamentos enunciativos usados anteriormente, seja para adotá-los ou contrapô-los nesta nova produção.

Para além de estabelecer relações com textos antecedentes e posteriores, o desenvolvimento da monografia em um curso de graduação é concebido como um processo gradual, no qual o aluno representa em seu texto as especificidades da escrita acadêmica, em dada cultura disciplinar. Sendo assim, aprender as particularidades de uma escrita vinculada a determinados valores acadêmicos-científicos próprios do curso e da instituição em questão requer do estudante múltiplas competências e habilidades, entre as quais, destacam-se: “lidar com o saber fazer; interpretar e reinterpretar conceitos e verdades da cultura popular e da cultura acadêmica; e ajustar-se às condições de produção dessa esfera” (WILSON, 2009 *apud* FERREIRA, 2014, p. 47). Diante das particularidades que a escrita de cada gênero impõe ao estudante, reiteramos a necessidade de desenvolver a monografia em um estágio no qual os alunos já estejam com um nível de conhecimento e um grau de profundidade adequados sobre o fazer científico na sua área de conhecimento e na universidade.

Conforme observamos nas seção de objetivos que compõem os planos de curso das disciplinas analisadas, além dos gêneros projeto de pesquisa e monografia, outros são previstos para a produção. Não obstante a isso, quais gêneros os licenciandos em Matemática relatam efetivamente escrever no interior das disciplinas focalizadas? Para obter respostas para essa indagação, direcionamos nosso olhar para as entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes, os quais indicaram a escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros. No Quadro 5, sistematizamos esses dados com base nas categorizações propostas por Fischer e Dionísio (2011) e Navarro (2019).

Quadro 5: Mapeamento dos gêneros acadêmicos relatados pelos estudantes

Gêneros acadêmicos		
Pedagógicos/Formativos	Científicos/Especializados	Profissionais
Resumo	<i>Abstract</i>	Relatório de estágio
Esquema	Artigo	-

Fonte: a autora (2022)

No Quadro 5, elencamos os gêneros que os licenciandos em Matemática afirmam escrever no interior das disciplinas LPTA I e LPTA II. Conforme aponta Navarro (2019), os gêneros se organizam e se agrupam de diferentes maneiras, a exemplo de quando compartilham contextos e um conjunto de objetivos e traços discursivos. Diante disso, agrupamos os gêneros relatados pelos estudantes em três categorias, cada qual compreendida como uma rede de formas típicas da esfera acadêmica que reúne textos com finalidades semelhantes: pedagógicos/formativos, científicos/especializados e profissionais. Vale ressaltar que, embora tenhamos classificado os gêneros nas categorizações propostas, entendemos o caráter transitório delas, haja vista as próprias especificidades dos textos, que se adequam aos contextos sociais de forma específica e situada.

Os gêneros que integram a primeira categoria, pedagógicos ou formativos, estão mais voltados para os processos de aprendizagem e avaliação na academia. Sendo assim, possuem uma orientação pedagógica, já que buscam o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos conhecimentos dos alunos, sobretudo daqueles que estão ingressando nesse novo espaço institucional (NAVARRO, 2019). Nessa perspectiva, a referência frequente dos estudantes aos gêneros resumo e esquema sugere-nos a ampla produção de textos pertencentes a esta primeira categoria, os quais atuam como mediadores dos processos institucionais de ensino e aprendizagem (FISCHER; DIONÍSIO, 2011).

É interessante destacar que a produção dos gêneros vinculados à categoria pedagógica parece servir a duas práticas acadêmicas distintas: 1) a leitura, tendo em vista que a escrita do resumo, por exemplo, é antecedida da leitura atenta de um texto-base anterior, tal como um capítulo de livro, ensaio ou artigo científico; e 2) a escrita em si do gênero demandado. No entanto, embora as duas práticas coexistam na produção de um gênero, Fischer e Dionísio (2011) afirmam que há um enfoque na escrita acadêmica, o que indica que o letramento na universidade é mais voltado para as práticas de escrita e menos para as de leitura.

Em relação aos gêneros que integram a segunda categoria, científicos ou especializados, estes atuam para a construção, comunicação e divulgação de conhecimentos produzidos na academia por membros efetivos de cada cultura disciplinar (NAVARRO, 2019). Em virtude disso, os gêneros científicos contribuem para a familiarização dos discentes com os processos e procedimentos de produção e divulgação do conhecimento científico na academia. Nas entrevistas realizadas, os estudantes de Matemática relataram a escrita dos gêneros *abstract* e artigo acadêmico, os quais vinculamos a essa segunda categorização, uma vez que o primeiro é um breve resumo que fornece informações concisas e relevantes sobre

um trabalho acadêmico; e o segundo é um gênero produzido no meio acadêmico-científico, com a função de discutir ideias, métodos, técnicas, processos e resultados dentro de uma determinada área do conhecimento.

Para as pesquisadoras Motta-Roth e Hendges (2010), o artigo acadêmico

é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e de pós-graduação. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65)

Na caracterização feita pelas pesquisadoras, o artigo é solicitado na universidade com determinadas condições de produção e circulação relativamente estáveis: escrito por pesquisadores e profissionais da área para seus semelhantes, com o objetivo amplo de divulgar resultados de pesquisa em periódicos especializados e servir como via de comunicação e debate entre os participantes que pesquisam e/ou atuam na esfera acadêmica e profissional. Nesse parâmetro, a demanda desse gênero caracterizado como “científico” nas disciplinas LPTA I e II, que integram o currículo da licenciatura em Matemática, sugere um interesse, por parte dos professores, em socializar os estudantes com os discursos, valores e práticas acadêmicas, materializados no texto. Logo, a produção de um artigo acadêmico, além de construir e divulgar conhecimentos científicos, também pode contribuir para que os estudantes se familiarizem com um dos textos que são produzidos e circulam na esfera acadêmica (E. SILVA, 2017).

Ressaltamos que, embora os gêneros pedagógicos e científicos sejam caracterizados e agrupados em conjuntos distintos, eles mantêm vínculos e traços comuns, visto que podem ser solicitados na academia sob condições de produção, circulação e recepção semelhantes devido às normas, metodologias e exigências curriculares e institucionais. Em sua tese de doutorado, E. Silva (2017) reflete sobre o caráter transitório dessas categorizações, ao explorar casos em que os gêneros científicos funcionaram como “ferramentas pedagógicas”, com caráter avaliativo, solicitados a fim de que o professor pudesse aferir a aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma direção, Navarro (2019) compreende que a distinção entre gêneros formativos e especializados não se opõem na academia, já que, por vezes, compartilham até de denominações comuns, como é o caso de “relatórios”, gêneros voltados para o processo formativo e profissional quando de “estágio” ou para a construção e divulgação de conhecimentos científicos quando de “pesquisa”. Diante disso, “mais do que uma dicotomia,

se trata de um *continuum* com formas híbridas e características compartilhadas”²³ (NAVARRO, 2019, p. 18, tradução nossa).

Em relação à última categoria, gêneros profissionais, esta refere-se à produção de textos considerados “modelos” para o agir profissional, que emergem e influenciam as premissas e as práticas compartilhadas dentro de uma profissão. Nesse sentido, aprender a escrever um gênero profissional em uma dada esfera comunicativa é um meio a partir do qual as pessoas são familiarizadas com atividades, práticas, objetivos, identidades e valores particulares (BAWARSHI; REIFF, 2013). Em contexto de formação de professores, esses gêneros podem ser compreendidos também como “caixas de ferramentas” (AMIGUES, 2005) para a atuação do futuro profissional da educação, visto que fornecem à atividade de trabalho “os modos de agir, de começar e terminar uma atividade, de modo a oferecer os recursos para enfrentar situações que são generalizadas em uma profissão (A. SILVA, 2012, p.75).

Nessa perspectiva, os gêneros profissionais possuem objetivos e funções específicos dentro da academia, uma vez que, além de atuarem na produção e divulgação de conhecimentos especializados, restringem e ampliam as ações sociais dos participantes incluídos em uma área profissional (BAWARSHI; REIFF, 2013). Influenciadas por tais premissas, destacamos, no Quadro 5, a menção dos estudantes à produção do relatório de estágio (RE), o qual é escrito por professores em formação com o objetivo de (re) contextualizar as diferentes práticas e atividades experienciadas nos estágios supervisionados obrigatórios. A produção desse gênero na esfera acadêmica parece funcionar como uma ferramenta de reflexão, na qual o licenciando avalia de forma crítica as atitudes e ações desenvolvidas no interior do estágio, potencializando-as em sua trajetória profissional. Desse modo, concebemos o RE como um gênero profissional, pois é produzido em contexto disciplinar com a finalidade de orientar o futuro profissional a focar em “sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de significar” (FIAD; SILVA, 2009, p. 123).

No PPC em investigação, o relatório é citado como um recurso que os estudantes possuem para “sempre motivar o aprendizado, despertar a curiosidade científica, melhorar o senso crítico e desenvolver as habilidades para tratar com situações reais” (PPC, 2008, p. 21). Nesse trecho, podemos perceber que o gênero referido é considerado uma “ferramenta” utilizada em contexto acadêmico para “motivar” e “despertar” os alunos em relação aos saberes acadêmico-científicos, de modo que eles possam socializar com as investigações e pesquisas que são desenvolvidas na área da qual fazem parte – a de Exatas, como também

²³ Texto original: “[...] más que una dicotomía, se trata de un *continuum* con formas híbridas y características compartidas.”

desenvolver competências e habilidades sociocognitivas que os auxiliem no “agir profissional”.

Ante essas considerações, concordamos com Fischer (2011) quando, em sua pesquisa sobre as dimensões escondidas na produção do relatório, em contexto específico do curso de Engenharia Têxtil, ela afirma que esse gênero emerge como o mais importante, frequente e especializado, uma vez que tem como objetivo principal tornar os estudantes “mais ativos no processo de construção de pesquisa e conhecimento” (FISCHER, 2011, p. 54). Dessa forma, a prática acadêmica de escrever o relatório em contextos disciplinares parece estar diretamente vinculada com a formação identitária do estudante, seja esta como membro efetivo da esfera acadêmico-científica, seja como profissional da área em que está se formando.

Com base na discussão anterior, chamamos atenção para a pouca menção aos gêneros profissionais, visto que os estudantes não relataram a produção de sequências didáticas, projetos ou planos de ensino e planos de aula, gêneros de caráter obrigatório quando consideramos a grade curricular de uma licenciatura. Assim, embora reconheçamos que o foco das disciplinas LPTA I e II não seja a produção de gêneros profissionais, mas sim acadêmicos, ao que nos parece, essa pouca menção pode estar associada a uma baixa demanda dos gêneros referidos, muito embora os estudantes pertençam a um curso de formação de professores.

Diante das considerações anteriores, concebemos a demanda recorrente do resumo, esquema, *abstract* e artigo, relatada pelos estudantes, como um interesse, por parte dos professores, de que os estudantes aprendam as características formais e linguísticas de diferentes gêneros acadêmicos, a fim de reproduzi-los em outros contextos para alcançar objetivos específicos. Assim, a ênfase no aprendizado dos tipos de escrita mais valorizados na academia sugere consonância com a abordagem socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), a qual pressupõe “bom” texto não como apenas o escrito “corretamente” de acordo com a norma padrão, mas também aquele apropriado ao meio e ao fim a que se propõe (IVANIC, 2004).

Em virtude dessas reflexões, surgem alguns questionamentos: como as disciplinas LPTA I e II são justificadas no PPC referente à licenciatura em Matemática? Há justificativa também para a produção escrita nessas disciplinas? Para respondê-los, voltamos nosso olhar para o documento referido, a fim de averiguar como o principal documento parametrizador do curso em tela justifica a presença de tais disciplinas na grade curricular. No trecho a seguir, podemos observar tal justificativa.

As dificuldades relacionadas ao conhecimento e uso da Língua Portuguesa no que se refere às atividades de ler, interpretar, escrever e falar serão tratadas nas disciplinas Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I e II (PPC, Matemática, 2008, p.7).

No trecho exposto, observamos que o PPC justifica a inserção das disciplinas LPTA I e II na grade curricular do curso em investigação através de um objetivo explícito: o de atender às “*dificuldades relacionadas ao conhecimento e uso da Língua Portuguesa*” dos licenciandos em relação às atividades de leitura, interpretação, escrita e oralidade. Nesse objetivo, aprender a ler, interpretar, escrever e falar em disciplinas em cujo nome aparece referência a “textos acadêmicos” parece funcionar como uma oportunidade formativa para os recém-ingressos na universidade, uma vez que lhes possibilita se apropriarem, por meio dessas práticas, dos modos de agir e pensar próprios da esfera acadêmica. No entanto, diferentemente do que as nomenclaturas das disciplinas apontam, esse objetivo relaciona-se, a nosso ver, com aspectos mais genéricos das práticas de letramento produzidas na universidade, visto que não mencionam o trabalho com os textos acadêmicos para desenvolver as atividades referidas.

Esta compreensão de que os estudantes entram em contato com diferentes letramentos nas disciplinas exploradas e aprendem as características específicas da linguagem acadêmica sugere uma consonância com as premissas da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), segundo a qual o letramento é concebido como um processo de aculturação dos alunos nos modos de falar, raciocinar e usar as práticas de leitura e escrita valorizadas na academia. Nessa perspectiva, a aprendizagem está fundamentada no domínio de um conjunto de práticas que distanciam o aprendiz do conhecimento comum e o aproximam de um conhecimento técnico e especializado, conforme apontam Cope e Kalantzis (1993, p. 11-12 *apud* FIGUEIREDO; BONINI, 2006, p. 421),

O processo de desenvolver a familiaridade dos alunos com o texto é, por um lado, lingüístico, passando da oralidade para formas de letramento que progressivamente se distanciam da gramática da fala. Por outro lado, esse processo é também epistemológico. Conforme os alunos são introduzidos no discurso e nos [distintos] campos de conhecimento das disciplinas escolares, eles se afastam do senso comum e se aproximam de um tipo de senso não-comum – o senso não-comum que transmite conhecimentos técnicos e especializados, e que possui formas próprias de criar significados no mundo.

Não obstante ao processo de familiarização com as práticas de letramento, a proposição de situações em que os estudantes leem, escrevem, conversam e/ou interagem através de um texto, com o objetivo predominante de solucionar as “dificuldades” em relação à leitura e à escrita, parece estar associada com a concepção de que “os discursos disciplinares

e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Assim, embora seja relevante que os estudantes adquiram os modos de falar, escrever, pensar e interagir característicos da academia, posto que essa familiarização os tornam membros efetivos da esfera em que estão situados, faz-se necessário ir além da aculturação em áreas temáticas e disciplinares, visto que as práticas de letramento não se restringem a disciplinas específicas, mas estão situadas em diferentes instâncias da atividade humana (institucional, governamental, empresarial, religiosa, familiar).

Ainda no tocante à justificativa exposta no PPC, chamamos atenção para a ênfase nas “dificuldades” dos estudantes em relação à leitura e à escrita, as quais parecem ser visualizadas como lacunas na formação escolar que precisam ser corrigidas imediatamente no contexto inicial de graduação. De acordo com Rinck, Silva e Assis (2012), essa concepção ainda é recorrente na universidade, visto que as “dificuldades” dos alunos são tratadas frequentemente como sintomas de carências ou anomalias, tais como *déficit* cognitivo, desigualdade no acesso à cultura, fracasso escolar, entre outras. É o que parece justificar e fundamentar a oferta das disciplinas LPTA I e II: possuem um caráter de nivelamento (ASSIS, 2014), visto que atuam como uma possível “solução” ou “medicação” para atenuar os “problemas” e “carências” dos licenciandos. Essa forma de justificar a inserção de disciplinas na grade curricular parece desconsiderar a trajetória anterior de cada estudante, uma vez que, ao constatar “o que o aluno não sabe em relação ao letramento esperado na academia, considera o aluno como deficitário” (FIAD, 2015, p. 28).

Nessas condições, quando o documento sugere reunir atividades de leitura, escrita e oralidade no âmbito de duas disciplinas, com a finalidade de “sanar” as dificuldades dos alunos, dá-se a impressão de que o letramento é concebido como “uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010b, p. 36). Essa compreensão está intimamente associada às premissas teóricas do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984) e da abordagem habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), uma vez que direcionar o aprendizado das práticas acadêmicas para disciplinas específicas em contexto acadêmico implica reconhecer a leitura, a escrita e a oralidade como um conjunto de habilidades técnicas e individuais, aplicáveis em todos os campos de saber, que os alunos precisam dominar para obter sucesso na academia como um leitor e um produtor de textos competente.

Em síntese, nesta subseção analítica, focalizamos as previsões e demandas dos gêneros acadêmicos no interior das disciplinas LPTA I e LPTA II a partir da análise de seções que

integram os planos de curso dessas disciplinas, do mapeamento de gêneros escritos, formulado com base nas entrevistas realizadas com os licenciandos em Matemática, e da justificativa apresentada no PPC.

Desse modo, através das ementas analisadas, evidenciamos referência a “noções de pesquisa”, bem como a “prática de leitura e produção de textos acadêmicos”, o que nos sugeriu um interesse, por parte de quem formula essas ementas, em mobilizar noções e estratégias para que os estudantes se familiarizassem com as práticas, discursos e gêneros produzidos nesse contexto e participassem ativamente da esfera acadêmica. Além disso, também destacamos nas ementas a referência aos gêneros projeto de pesquisa e monografia. Ao que nos parece, a produção desses gêneros está planejada na licenciatura em investigação através de um *continuum*, em que o projeto de pesquisa é elaborado previamente, funcionando como um metagênero para a escrita da monografia.

Em contrapartida, quando voltamos nosso olhar para os objetivos contemplados nas disciplinas, verificamos a previsão da leitura e da escrita de outros gêneros. Em relação à leitura, são sinalizados os gêneros artigo, ensaio e relato de pesquisa. Já para a escrita, são destacados os gêneros resumo, resenha e fichamento. A indicação da leitura e da escrita de textos pertencentes aos gêneros referidos nos sugere uma finalidade pedagógica subjacente à formulação dos objetivos que compõem os planos de curso em análise, uma vez que os textos são ressignificados no interior das disciplinas, funcionando como objetos de ensino-aprendizagem.

Em relação aos gêneros efetivamente produzidos pelos estudantes, sistematizado no Quadro 5 a partir do registro de fala das entrevistas realizadas, classificamos esses gêneros em três categorias de análise, de acordo com suas finalidades no meio acadêmico: 1) pedagógicos/formativos: resumo e esquema; 2) científicos/especializados: *abstract* e artigo; e 3) profissionais: relatório de estágio. Por fim, no tocante à justificativa da oferta das disciplinas LPTA I e LPTA II, apresentada no PPC, percebemos que ambas são propostas como uma possível “solução” para os “problemas” relacionados aos letramentos acadêmicos que os licenciandos apresentam ao ingressarem na universidade. Associamos essa visão à abordagem habilidades de estudo, uma vez que concebe o letramento como o domínio de habilidades e competências individuais, universais e neutras, passíveis de serem mobilizadas para quaisquer contextos comunicativos.

4.2 Gêneros acadêmicos sob à ótica discente: um foco nas condições de produção

Fundamentadas na compreensão de que a escrita é uma prática social situada (STREET, 1984), regulada por condições históricas, culturais e ideológicas, acreditamos que aprender a escrever é uma atividade necessária em todos os níveis de ensino, inclusive no Superior. Fiad (2016), ao refletir sobre as contribuições teórico-metodológicas dos Estudos do Letramento Acadêmico em contexto universitário, explica que os estudantes, após o ingresso na universidade, passam por um processo contínuo de inserção em novas práticas sociais e em novas práticas de letramento. Sendo assim, ao entrarem nesse novo contexto, eles são introduzidos em eventos e práticas de letramento diferentes dos que vivenciaram durante o ensino básico.

A compreensão dos usos da escrita como socialmente situados está em consonância com a compreensão de que as diferentes manifestações da linguagem nunca se dão no vazio, mas em situações históricas, sociais e concretas, por meio da interação (VOLOCHINOV, 1985 [1929]). Partindo dessas premissas, entendemos que a produção de gêneros no interior de contextos particulares, tal como as disciplinas LPTA I e II ofertadas na licenciatura em Matemática, requer o conhecimento de traços formais, dos propósitos a que o gênero serve, das intenções individuais na relação com as expectativas e motivações sociais dos gêneros e das relações leitor-escritor (BAWARSHI, REIFF, 2013), além do “como”, “por que” e “onde” usar o gênero.

Por isso, ao analisar a demanda de gêneros nas disciplinas referidas, sob o ponto de vista dos estudantes, objetivamos conhecer as condições de produção em que tais gêneros são demandados nesses contextos. Para tal, vejamos um trecho da entrevista com o estudante Vinícius.

Até agora, tive experiência com escrever resumo e esquema... Até agora EM ESCRITA mesmo... só foram esses dois... Eu cursei LPTA I... que é Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I... No caso... a gente trabalhou também com artigos científicos de pesquisa... mas não escrevendo... só analisando os elementos do artigo de pesquisa... que compõe o artigo... Mas escrita MESMO de gêneros seria o esquema e o resumo...

(Trecho da entrevista com Vinícius, 2019)

No trecho exposto, o estudante relata “ter experiência” com a escrita dos gêneros resumo e esquema, enfatizando que “até agora EM ESCRITA mesmo só foram esses dois”. Além da produção desses gêneros, ele menciona que entrou em contato, no contexto da disciplina citada (LPTA I), com “artigos científicos de pesquisa”, porém, não os escrevia, apenas analisava os elementos que os compõem. Nessa perspectiva, notamos que o estudante parece ter escrito, até aquele momento da entrevista, mais textos que podem ser caracterizados

como mediadores do processo de ensino e aprendizagem (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), dado o caráter pedagógico dos gêneros resumo e esquema na comunidade discursiva em que se configuram. No entanto, a referência ao trabalho com o artigo acadêmico, muito embora não com sua produção, indica o contato do estudante com gêneros mais típicos da comunidade científica (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), o que, conseqüentemente, já os envolve com os processos e procedimentos de construção do conhecimento.

Quando descobrimos os gêneros efetivamente produzidos por Vinícius, sentimos a necessidade de conhecer as condições de produção em que foram demandados no contexto das disciplinas exploradas. Por isso, questionamos acerca das orientações que nortearam essas produções. Em resposta, o estudante descreveu o movimento didático no qual o professor constrói em sala de aula a explicação que considera relevante para a futura produção, como também fornece modelos do gênero em foco: *“tinha uma aula introdutória para dizer o que era o gênero acadêmico...o que a gente tava escrevendo...aí ela [a professora] passava como exercício pra gente analisar alguns textos desse gênero”*.

Esse movimento didático parece centrado predominantemente no ensino do gênero acadêmico, visto que a aula, denominada por ele como “introdutória”, é destinada a uma explicação mais ampla sobre as características textuais convencionais que o fazem ser reconhecido como um gênero específico na esfera acadêmica. Quando os gêneros já foram reconhecidos, os alunos entram em contato com exemplos de produções já realizadas anteriormente, colocando em prática o conhecimento alcançado com as aulas “introdutórias”. Portanto, as orientações prévias, nesse contexto, parecem ser realizadas pelo professor com o intuito de oferecer subsídios para a aprendizagem dos alunos.

Nesses termos, a ênfase na aprendizagem de gêneros acadêmicos a partir da análise de *“muitos exemplos de resumos que estavam bem escritos e resumos que estavam com problema”* sugere uma compreensão fundamentada no modelo intitulado “pedagogia explícita” do ensino de gêneros, descrito por Mary Macken-Horarik (2002), a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Nesse modelo, “o professor introduz os estudantes às demandas linguísticas dos gêneros que são importantes para a participação na aprendizagem escolar e na comunidade maior” (MACKEN-HORARIK, 2002, p. 26 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 218). Desse modo, ao que nos parece, cabe ao professor da disciplina oferecer subsídios (linguísticos, estruturais, textuais, discursivos) que auxiliem o estudante na apreensão do conhecimento dos gêneros em foco, tal como parece fazer o docente referenciado por Vinícius, que explicita *“o que era o gênero acadêmico”* e distribui exemplos de textos *“bem escritos”* ou *“com problema”*, a fim de que os estudantes analisem esses

modelos e, assim, desenvolvam as habilidades necessárias para transferir aquele conhecimento para outras situações discursivas.

Ao retomarem a pesquisa de Macken-Horarik (2002), as autoras Bawarshi e Reiff (2013, p. 219) afirmam que a abordagem explícita de ensino de gêneros é positiva na medida em que oferece aos estudantes “recursos metalinguísticos que os auxiliam na produção de gêneros e também no desenvolvimento de uma competência retórica de longo prazo que seja transferível para outras situações de escrita”. Nessa perspectiva, a prática de analisar exemplos de textos pertencentes ao gênero resumo, conforme relatado por Vinícius, parece contribuir para a familiarização do estudante com os gêneros típicos da esfera acadêmica. No entanto, E. Silva (2017) alerta sobre a possibilidade de tal prática adquirir um caráter genérico, dada as limitações dos alunos em se posicionar como avaliadores de textos que possivelmente ainda não estão familiarizados, sobretudo nos primeiros semestres do curso.

Diante dessas considerações, notamos que as orientações para a produção posterior dos gêneros eram baseadas, sobretudo, na análise de exemplos de textos considerados “adequados” ou “problemáticos” na avaliação prévia do professor. Nessa direção, após desenvolver a análise em modelos prototípicos, Vinícius esclarece que a produção efetiva dos gêneros aconteceu fundamentada em diferentes *feedback*, conforme podemos visualizar no trecho, a seguir:

A gente produziu a primeira versão... levou para ela [a professora]... para ela fazer uma análise do que estava correto... Uma orientação geral... né... de como estava escrito... E depois a gente escrevia novamente e aí com a orientação da professora pela segunda vez...a gente conseguia sanar a maioria das dificuldades... É claro que passava algumas coisinhas... mas acho que deu para sanar boa parte das dificuldades... eu diria...

(Trecho da entrevista com Vinícius, 2019)

No trecho exposto, Vinícius explica que ele e os demais colegas da sua turma produziram uma primeira versão do texto e apresentaram esta versão à professora, a qual analisou o desenvolvimento dessa escrita e fez uma “orientação geral”, encaminhando-os para a reescrita. Com a versão reescrita, os alunos passavam por uma nova avaliação que os preparava para a versão final. De acordo com o estudante, esse movimento de ensino-aprendizagem baseado no ciclo “escrita – *feedback* – reescrita” enfatiza o caráter essencial do *feedback* no aprendizado dos alunos, visto que eles conseguiam “*sanar a maioria das dificuldades*”, embora “*algumas coisinhas*” ainda passassem. Aviva Freedman (1987), em pesquisas que avaliavam as contribuições de uma pedagogia formal implícita, aponta o *feedback* de escritores ou do professor da disciplina como uma estratégia positiva para a

aquisição de gêneros acadêmicos, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de fazer os ajustes necessários em seu texto, aprimorar as escolhas teórico-metodológicas e ampliar a percepção de como o gênero se estabelece em cada contexto específico. Nessa perspectiva, a ação avaliativa de textos acadêmicos, desenvolvida por um professor do Ensino Superior, diz respeito não só ao aprimoramento do texto escrito em si, mas também à assimilação dos valores e saberes subjacentes ao discurso acadêmico e ao campo disciplinar, “os quais vão sendo, paulatinamente, reconhecidos e apropriados/mobilizados pelos estudantes em seus novos textos, tomados como ação responsiva aos *feedbacks*” (ASSIS, 2019, p. 535).

Esta compreensão da escrita na qual o *feedback* constitui-se como fator chave na aprendizagem do aluno parece dialogar com o que pesquisadores como Weaver (2006), Walker (2009) e Wingate (2010) defendem sobre a necessidade de professores oferecerem aos alunos *feedbacks* formativos, a partir dos quais seja possível estabelecer uma interação dinâmica e recíproca, com o objetivo de compartilhar conhecimentos significativos que auxiliem o aluno a ampliar o olhar sobre seu texto. No entanto, conforme salientam os autores, dar um “*feedback* formativo” não garante que o estudante realize os ajustes necessários e avance na aprendizagem, visto que diferentes variáveis devem ser levadas em consideração, a exemplo de identificar se os estudantes compreendem ou mesmo se concordam com os comentários feitos pelo professor (WEAVER, 2006; WINGATE, 2010).

Ainda na produção dos gêneros supramencionados, Vinícius faz referência tanto à esfera de atividade humana em que os possíveis destinatários do seu texto estão situados, quanto quem provavelmente seriam esses destinatários. Para visualizarmos como o estudante reflete sobre o público alvo das suas produções, vejamos o trecho, a seguir.

[a produção de textos] seria de certa forma [direcionada] para o ambiente acadêmico né...que quando a professora passa pra gente... “ó vocês tem que respeitar essas normas...porque mais na frente no curso de vocês vocês vão precisar desse tipo de texto...” [...] seria para uma comunidade acadêmica...tanto para professores quanto para alunos que às vezes possam ter contato com aquele texto depois né...mas acho que fica restrito ao ambiente acadêmico...eu acho...essas produções de texto...porque...acho que por causa da estrutura dos textos né...porque eles sempre têm que seguir uma norma...eles têm sempre que seguir um padrão...certo...que é exigido pela comunidade acadêmica né...

(Trecho da entrevista com Vinícius, 2019)

Nesse trecho, o estudante afirma que os textos são direcionados para leitores que pertencem a uma “*comunidade acadêmica*”, composta por professores e alunos universitários. O grupo de leitores, mencionado por Vinícius, geralmente está situado no espaço da sala, uma vez que será o que provavelmente terá “*mais contato com aquele texto depois*”. Essas

assertivas apontam algumas condições do trabalho com a escrita acadêmica em disciplinas que objetivam o aprendizado de gêneros acadêmicos, tal como LPTA I e II: o professor solicita um texto, com o objetivo predominantemente pedagógico (“*mais na frente no curso de vocês vocês vão precisar desse tipo de texto*”), direcionado para leitores que fazem parte da esfera acadêmica (*tanto para professores quanto para alunos*).

Tais circunstâncias implicam reconhecer que a produção dos gêneros acadêmicos envolve também um lugar de leitor, o qual é preenchido por uma comunidade de leitores-modelo ou “especialistas”. Esta comunidade geralmente é constituída por “pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar” (MARINHO, 2010a, p. 370). Nesse sentido, entendemos que o professor da disciplina e os colegas de classe são os “leitores-modelo” neste contexto de produção, visto que são os que têm acesso imediato ao texto produzido por Vinícius, como também os mais aptos para realizar uma leitura crítica, já que compartilham das normas, valores e convenções que regulam a escrita acadêmica.

Diante disso, observamos que os textos produzidos pelo estudante nas disciplinas exploradas apresentam condições de produção específicas e situadas, fato que corrobora para que esses textos circulem predominantemente nesse contexto: “*acho que fica restrito ao ambiente acadêmico...[...] por causa da estrutura dos textos né...porque eles sempre têm que seguir uma norma...eles têm sempre que seguir um padrão...certo...que é exigido pela comunidade acadêmica*”. Tais especificidades com as quais a escrita acadêmica se estabelece são ratificadas por Vinícius, visto que ele explica que o direcionamento dos textos produzidos para um grupo de leitores em específico – professores e alunos universitários – acontece em decorrência do próprio esquema estrutural do gênero, o qual é influenciado por convenções, normas e padrões que regulam o discurso acadêmico. Essa percepção do estudante correlaciona-se com o pensamento bakhtiniano, cujas discussões reiteram a existência de um “círculo preciso de leitores com certo fundo aperceptivo de compreensão responsiva” em cada gênero discursivo (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 322). Nesse sentido, ao que nos parece, pensar o lugar do leitor é relevante na produção de textos acadêmicos, inclusive quando esses leitores são o professor da disciplina e os colegas de classe, visto que estes influenciam diretamente na estrutura do gênero, na temática abordada (geralmente relativa à conhecimento especializados) e nos recursos linguísticos e estilísticos utilizados pelo autor (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Embora tenha cursado as disciplinas LPTA I e II em outro período letivo, a estudante Amanda também menciona os gêneros escritos nesses contextos disciplinares. No trecho a seguir, podemos notar a produção do resumo acadêmico, *abstract* e artigo acadêmico.

Na minha experiência...no primeiro período...eu paguei uma cadeira de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 1...e no quinto período...tem Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 2...quando eu paguei a primeira...a gente escreveu um artigo...foi um trabalho em dupla...a gente escreveu um artigo e também dois resumos [...] em 2019 eu entrei para o PET de matemática e estatística...e lá no PET a gente tem que escrever pelo menos um trabalho para submeter em algum evento [...] e também...agora no RAE eu paguei a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos 2...e nela eu escrevi um abstract e escrevi um resumo sobre um artigo de revista...

(Trecho da entrevista com Amanda, 2020)

No trecho exposto, a estudante relata como foi a experiência de escrever em duas disciplinas que integram o currículo do seu curso. De acordo com Amanda, em LPTA I, cursada no primeiro período do curso, ela escreveu um artigo e dois resumos acadêmicos. Já na disciplina LPTA II, cursada no quinto período, em Regime Acadêmico Extraordinário (RAE)²⁴, a estudante afirma ter escrito os gêneros *abstract* e resumo acadêmico. Além dessas experiências no interior das disciplinas, Amanda ainda faz referência à experiência no PET, no qual tinha que escrever “*ao menos um trabalho para submeter em algum evento*”, provavelmente artigo acadêmico ou relatório de experiência, gêneros geralmente submetidos em eventos e congressos.

Sendo assim, percebemos que Amanda escreveu textos pertencentes a diferentes gêneros: resumo, *abstract* e artigo científico. A demanda desses gêneros, sobretudo no interior das disciplinas LPTA I e II, pode se correlacionar com as tipificações propostas por Fischer e Dionísio (2011). Quanto ao resumo acadêmico, este parece funcionar como uma ferramenta pedagógica – aqueles textos mediadores dos processos de ensino e avaliação, com caráter avaliativo –, porque foi solicitado em sala de aula de modo que o professor possa controlar a leitura feita pelos estudantes, bem como atribuir uma nota para aquela produção. De acordo com Assis e Mata (2005), considerar a produção de um resumo acadêmico como uma forma de controlar a leitura do aluno assemelha-se ao objetivo tradicional de produzir o resumo escolar no Ensino Básico, visto que este é frequentemente solicitado na escola para verificar a aprendizagem dos alunos a partir da síntese das ideias principais de um texto-base. Nessa perspectiva, quando a produção do resumo está associada unicamente à mobilização de

²⁴ O Regime Acadêmico Extraordinário (RAE) é um sistema implantado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em decorrência do cenário de excepcionalidade sanitária provocado pela Covid-19. Regulamentado pela Resolução N° 6/2020, publicada em 15 de julho de 2020, o RAE objetiva ofertar atividades de ensino e aprendizagem remotas.

estratégias seletivas, ela não envolve a construção de um projeto de leitura e autoria, o qual é alcançado com a mobilização de estratégias discursivas, textuais e linguísticas, uma vez que requer a construção de ideias que não fazem parte do texto-base (ASSIS; MATA, 2005).

Vale ressaltar que, em outros contextos de produção e circulação, textos como o resumo podem ter diferentes configurações e, conseqüentemente, desempenhar outras funções diferentes das acadêmicas, conforme define Matencio (2002): resumos com macroestruturas relacionadas a macroestruturas do texto-base, cuja função é a de apresentar os fundamentos teórico-metodológicos utilizados, a exemplo daqueles que integram cadernos de resumos publicados em anais de periódicos; e resumos utilizados no processo de desenvolvimento de uma pesquisa, especificamente na etapa do levantamento bibliográfico e na produção de fichamentos, com o objetivo de mapear os estudos já realizados e de servir de referência para consulta, respectivamente. Diante disso, concordamos com Matencio (2002, p. 115) sobre a necessidade de “refletir sobre o fato de que a noção do que seja resumir recobre diferentes realidades”.

Já o *abstract* e o artigo acadêmico são caracterizados como gêneros científicos – aqueles mais específicos da comunidade científica –, visto que possuem a finalidade de divulgar e produzir conhecimento na esfera acadêmica, de acordo com a definição sinalizada por Motta-Roth e Hendges (2010). No caso em análise, Amanda relata que o artigo foi demandado na disciplina LPTA I. Posteriormente, quando questionada sobre as condições de produção e circulação dessa escrita, ela relata que o objetivo “*era ganhar nota mesmo*”. A asserção da estudante parece sugerir que o artigo acadêmico, no contexto investigado, não está relacionado a nenhuma atividade social externa, conforme define Motta-Roth e Hendges (2010), mas a uma atividade interna da universidade, a qual, sendo uma instituição formal de ensino, fundamenta-se em propósitos avaliativos e pedagógicos (E. SILVA, 2017). Nessa perspectiva, o “artigo” parece funcionar como uma ferramenta pedagógica (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), uma vez que é solicitado com fins predominantemente avaliativos.

Embora no contexto da disciplina o objetivo predominante da escrita seja o avaliativo, conforme nos relata a estudante, destacamos a ênfase dada por Amanda no aprendizado que há em decorrência dessas produções: “*com essa experiência que eu tive no PI...fui escrever os trabalhos de Iniciação Científica e vi que ajudou um bocado... não foi apenas a nota...foi realmente experiência para a vida*”. Nesse trecho, subjacente ao objetivo avaliativo mais recorrente (ganhar uma nota) parece haver um objetivo pedagógico (experiência para a vida), visto que produzir os gêneros artigo e resumo em contexto disciplinar (LPTA I) opera como uma experiência letrada para a estudante, que (re) utiliza os conhecimentos alcançados nessas

produções em outras atividades sociais da universidade, tal como os trabalhos de Iniciação Científica (IC). Logo, a familiarização com os gêneros em situações discursivas específicas da academia funciona como uma ferramenta epistêmica (IBÁÑEZ; GONZÁLEZ, 2017), visto que, através da escrita os estudantes aprendem e transformam os conteúdos disciplinares em competências (textuais, linguísticas e discursivas), participando, assim, das práticas realizadas no campo de estudos em que estão situados (CARLINO, 2013).

Ainda sobre o contexto de produção do artigo acadêmico, Amanda sugere que o escreve para um leitor privilegiado – o professor que ministra a disciplina referida. No entanto, embora perceba que seu texto será lido por um único leitor, ela não exclui a possibilidade de ampliá-lo e publicá-lo em anais eventos ou congressos, contextos nos quais “*o público que iria ler seria o público que estuda matemática e que tem interesse no assunto que a gente estava tratando*”. Nessa perspectiva, enfatizamos a percepção da estudante sobre a necessidade de adequar o seu texto quando este é direcionado para outras situações discursivas que diferem daquela constituída no âmbito disciplinar, já que os propósitos de escrita e leitura são ressignificados. Esta compreensão dialoga intimamente com o pensamento bakhtiniano, o qual veicula as condições de produção e circulação dos textos como determinantes para “a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 322).

Interessante destacar que Amanda, quando questionada sobre os gêneros produzidos em LPTA I e II, referenciou apenas os três analisados anteriormente (resumo, *abstract* e artigo). Porém, em momento posterior da entrevista, no qual conversávamos sobre a necessidade (ou não) de mais disciplinas que exploram mais detidamente a escrita acadêmica, a estudante menciona a produção do relatório de estágio: “*A gente vem escrever relatório de estágio no P6... a gente tem o primeiro estágio... segundo e terceiro...que são no P6...P7...e P8*”. Essa asserção da estudante sobre a produção do RE ser realizada a partir do sexto período – P6 – parece reiterar nossa compreensão, exposta na subseção anterior, de que os gêneros profissionais são solicitados em menor recorrência ou considerados pouco relevantes para as atividades sociais de escrita e reflexão na área em investigação, mesmo se tratando de um curso de licenciatura. Em contraposição ao pouco trabalho com os gêneros profissionais em cursos de graduação, Rinck, Silva e Assis (2012, p. 11) ratificam que a escrita na universidade deve servir como “fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais”, de modo que os estudantes aprendam as especificidades disciplinares, como também os diferentes usos sociais.

Além disso, destacamos brevemente que os gêneros referenciados pela estudante não sugerem uma consonância com os objetivos delineados nos planos de curso para as duas disciplinas, uma vez que o artigo científico não é apontado em LPTA I e o *abstract* e resumo acadêmico não são apontados em LPTA II, já que esta última é direcionada ao planejamento do projeto e monografia. Sendo assim, ao que nos parece, a seleção e a demanda dos gêneros acadêmicos no interior das disciplinas referidas parecem estar a cargo dos professores que as ministram, visto a própria nomeação das disciplinas – Leitura e Produção de Textos Acadêmicos –, as quais, por serem mais amplas e genéricas, podem abarcar a produção de qualquer gênero acadêmico. Com isso, entendemos que o docente escolherá os gêneros para leitura e escrita conforme as variáveis que se apresentam no momento de planejamento da disciplina, como tempo, currículo, exigências institucionais, público-alvo e modalidade de ensino.

O estudante Matheus, quando questionado sobre os textos que escreveu nas disciplinas referidas, destaca a produção dos gêneros resumo e esquema. Em busca de compreender melhor as circunstâncias em que a demanda desses gêneros acontece, indagamos inicialmente se havia (ou não) orientações para a escrita desses textos, cuja resposta do estudante pode ser visualizada no trecho, a seguir.

hummm...não...até porque quando a gente vai fazer uma apresentação para o professor...você monta os slides do jeito que quiser...na área de exatas pelo menos... a única coisa que eles me orientavam era quanto às demonstrações matemáticas...qualquer outro tipo de texto eu tive que aprender por conta própria...
(Trecho de entrevista com Matheus, 2019)

No trecho exposto, Matheus afirma não ter orientações para a escrita demandada nas disciplinas, visto que a produção de textos acontece de forma semelhante a uma apresentação oral em sala de aula, na qual ele “*monta os slides do jeito que quiser*”. Desse modo, salvo as orientações relacionadas à produção de demonstrações matemáticas, provavelmente realizadas em outras disciplinas do curso, “*qualquer outro tipo de texto eu [Matheus] tive que aprender por conta própria*”. Subjacente a essas assertivas, observamos que não há uma instrução formal explícita quando o gênero a ser produzido por Matheus não faz parte da área de conhecimento da qual faz parte, já que ele precisa buscar “*por conta própria*” conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem dos gêneros e na apropriação dos letramentos acadêmicos. Assim, a ênfase dada por Matheus à necessidade de desbravar a escrita acadêmica “*por conta própria*” sugere a compreensão da escrita como uma atividade solitária e individual, cujo

aprendizado demanda exclusivamente do esforço pessoal para atender às exigências disciplinares.

Nessa mesma direção, Navarro *et. al.* (2021), em pesquisa recente, mapearam um panorama acerca das experiências e concepções da escrita e seu ensino com estudantes universitários. Para tal, selecionaram estudantes que integram seis áreas de conhecimento (Engenharias, Artes, Pedagogia, Ciências da Saúde, Humanidades e Ciências Sociais), de uma instituição de ensino superior altamente seletiva no Chile. Na análise empreendida, os pesquisadores observaram que, durante a formação acadêmica, “os estudantes concebem a escrita como uma habilidade solitária e espontânea, com escasso acompanhamento institucional e sem ensino explícito²⁵” (NAVARRO *et. al.* 2021, p. 274, tradução nossa). Para os autores (NAVARRO *et. al.* 2021), essa forma de aprendizagem (implícita, solitária e informal) parece gerar um frequente abandono da formação universitária, visto que os estudantes não possuem muitas oportunidades para a aprendizagem da escrita acadêmica.

Ademais, a constatação do estudante sobre a ausência de orientações prévias para a produção escrita correlaciona-se ao que Lillis (1999) denominou como “Prática Institucional do Mistério”. Nessa prática, prevalece a visão ideológica de que as convenções acadêmico-científicas são transparentes e não problemáticas para aqueles que a realizam na academia (alunos, professores, pesquisadores), visto que já estão veiculadas no “senso comum”. No entanto, conforme os resultados alcançados por Lillis (1999), muitos estudantes relatam algumas dificuldades em “desvendar” os mistérios que envolvem a escrita no ensino superior, haja vista a pouca ou nenhuma familiaridade com as convenções referenciadas.

Em sua tese de doutorado, E. Silva (2017) ratifica a presença dessa prática acadêmica ao caracterizar as ações letradas de estudantes universitários de uma universidade federal brasileira. Na exploração dos resultados, a pesquisadora observa que os professores universitários compreendem “que as solicitações de escrita, neste contexto, são autoevidentes, claras, transparentes e não problemáticas, sendo desnecessário explicitar como produzir os textos requeridos” (E. SILVA, 2017, p. 112). Portanto, ao evidenciar o conceito de “prática institucional do mistério”, Lillis (1999, p. 127, tradução nossa) explica que “a prática do mistério não é composta de uma lista discreta de ações, mas é encenada de maneiras diferentes, nos níveis dos contextos de situação e cultura do ensino superior²⁶”. Nesse sentido,

²⁵ Texto original: “*A lo largo de la carrera universitaria se observa que los estudiantes conciben la escritura como una habilidad que se aprende de manera solitaria y espontánea, con escaso acompañamiento institucional y sin enseñanza explícita*”.

²⁶ Texto original: “*The examples show that the practice of mystery is not made up of a discrete list of actions but is enacted in different ways, at the levels of the contexts of situation and culture of higher education.*”

a falta de explicitação acerca de algumas convenções acadêmicas não está restrita a determinadas áreas de conhecimento, disciplinas e professores, mas constitui-se como uma prática dominante, no ensino superior (LILLIS, 1999).

No caso da pesquisa em tela, podemos observar que a produção de textos revela-se como um caminho nebuloso para Matheus, visto que “nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino” (BEZERRA; LÊDO, 2019, p. 172), muito embora exista a previsão e a demanda de gêneros acadêmicos no interior das disciplinas exploradas. Além disso, conforme relataram Vinícius e Amanda, em alguns casos, sobretudo no âmbito de LPTA I e II, há o ensino explícito dos gêneros, o que nos faz refletir sobre as condições de produção específicas e situadas da escrita acadêmica, as quais dependem também de variáveis externas, como a disciplina cursada, o professor que a ministra, os objetivos traçados, as necessidades dos alunos, entre outras.

Sendo assim, devido à pouca ou mesmo nenhuma orientação para a produção de textos em disciplinas voltadas para a escrita, Matheus sugere uma aprendizagem cognitiva e individual. A essa perspectiva, podemos perceber indícios de uma pedagogia implícita do ensino de gêneros, visto que, aparentemente, não há um ensino transparente sobre as características (linguísticas, estruturais, sociais e discursivas) dos novos gêneros a serem produzidos, o que requer que o estudante escreva com base no conhecimento anteriormente adquirido em outras atividades escolares (FREEDMAN, 1987 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013). Nessas circunstâncias, o estudante relata a necessidade de buscar outras alternativas para aprender os gêneros e produzi-los nos contextos disciplinares investigados: “*parte eu aprendi no ensino médio...a outra parte eu aprendi com meus amigos que são da área de Humanas*”. Nesse trecho, o estudante destaca que o aprendizado sobre os gêneros acadêmicos nas disciplinas referidas aconteceu em duas partes.

A primeira está ancorada na educação formal recebida no Ensino Médio, a qual foi “transferida” para esse novo contexto. Nessa assertiva, o estudante parece assumir que o conhecimento adquirido no nível básico é semelhante ao do superior, visto que ele o (re) utilizou na universidade. A concepção de “transferir” conhecimentos de um contexto para outro sugere concordância com a crença de que os estudantes que ingressam no Ensino Superior estão prontos para atender às demandas de letramento exigidas neste nível de ensino, visto já terem passado por anos de escolarização formal. No entanto, conforme aponta Zavala (2010, p. 72), “não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições”, uma vez que a universidade (assim como qualquer outra esfera de atividade humana) possui formas de pensar, interagir,

raciocinar, falar e escrever que se diferenciam daquela praticada na escola (FERNANDÉZ; CARLINO, 2010).

A segunda parte está fundamentada no suporte que os amigos oferecem ao estudante para que ele possa produzir os gêneros acadêmicos, mesmo sem orientações do professor. Nesta compreensão, esses suportes aos quais Martuccelli (2007) denomina como “suportes amigáveis” se configuram na esfera acadêmica como uma força social que auxilia o estudante a lidar com as diferentes demandas exigidas no campo em que ele está inserido. Sendo assim, esses suportes englobam tanto os estudantes que já passaram por experiências com a escrita acadêmica ao longo da formação, quanto os estudantes que também estão vivenciando esta experiência no momento (E. SILVA, 2015). Nesse sentido, ao cursar disciplinas voltadas para a escrita acadêmica e se deparar com a solicitação de produções textuais com as quais não está acostumado a fazer, Matheus recorre aos amigos da área de Humanas, porque não está preparado para lidar com as demandas acadêmicas sozinho e de modo autônomo, o que é esperado, já que ele “precisa atuar em campos cujas normas reguladoras da apresentação de exemplos ou do desenvolvimento de uma argumentação são, até mesmo para o profissional, ao mesmo tempo distintas e misteriosas²⁷” (BARTHOLOMAE, 1985, p. 273, tradução nossa).

No entanto, embora o aprendizado sobre os gêneros acadêmicos tenha sido alcançado predominantemente “*por conta própria*”, quando indagamos especificamente sobre as orientações para a produção dos resumos e esquemas, Matheus afirmou que estas eram baseadas em uma lista de critérios repassados anteriormente pela professora “*na primeira e segunda aula*” para que pudessem se habituar com eles. Entre os critérios para essas produções, o estudante opta por destacar aqueles relacionados ao resumo, como podemos visualizar no trecho, a seguir.

geralmente um resumo que vem antes de um artigo...que é aquele mesmo que vem na folha de rosto de um artigo...ou mesmo fora...tem que ter entre 230 a 250 palavras...que for estipulado em sala...tem que estar no presente...os verbos...em terceira pessoa do singular ou do plural...e em voz ativa...tem as regras de gramáticas que também tem que ser seguidas...o título pode tá em caixa alta...em negrito...abaixo do título o nome da autora do texto...e a titulação dela...a universidade e tals... só que se a autora estiver fazendo um resumo para o próprio artigo e estiver inserido nele...é desse jeito...se estiver escrevendo para outro artigo...aí tem que ter a referência em cima...o texto tem que tá em parágrafo único...a primeira frase tem que ser o mais representativo possível... e tem que contemplar objetivos...metodologia...resultados e a conclusão.
(Trecho da entrevista com Matheus, 2019).

²⁷ Texto original: “[...] to work within fields where the rules governing the presentation of examples or the development of an argument are both distinct and, even to a professional, mysterious”.

No trecho exposto, o estudante Matheus evidencia os critérios listados pela professora para a produção do gênero selecionado, os quais podem ser resumidos em aspectos relacionados aos elementos composicionais (objetivos, metodologia, resultados e conclusão), gramaticais (conjugação e vozes verbais, flexão de número) e normativo-técnicos (número de palavras, caixa alta, negrito). Nesses critérios, observamos que as orientações para a produção do resumo focalizam predominantemente dimensões composicionais, gramaticais e normativas do gênero, o que nos sugere um alinhamento com duas abordagens de ensino de escrita identificadas por Lea e Street (1998): (a) habilidades de estudo – em relação ao conteúdo das orientações estar pautado predominantemente em aspectos microestruturais da língua, como regras gramaticais e normas técnicas; e (b) socialização acadêmica – no tocante à compreensão de que cabe unicamente ao professor o papel de orientar os textos dos alunos, a fim de conduzi-los rapidamente ao processo de familiarização com as diferentes formas, normas e convenções da escrita acadêmica.

De acordo com Street (2010a), contemplar as dimensões estruturais e linguísticas no ensino da escrita é relevante e necessário, uma vez que elas fazem parte do *todo* de qualquer gênero discursivo e operam para identificá-lo em dado contexto comunicativo. No entanto, quando essas dimensões são explicitadas isoladamente, sem levar em consideração questões contextuais externas e internas (ideológicas, sociais, culturais e identitárias), tornam-se restritivas e insuficientes para a compreensão ampla do texto, já que a classificação de um determinado gênero “não se define por propriedades essenciais do tipo ‘ou uma, ou outra’” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 66). Nessa direção, uma abordagem de ensino pautada exclusivamente em aspectos formais do texto (estruturais, técnicos, gramaticais e sintáticos) parece criar a ilusão de que a escrita acadêmica é universal e homogênea, desvinculada do contexto sócio-histórico em que se configura.

Nessa perspectiva, a aprendizagem do gênero, para além do reconhecimento de seus traços estruturais, linguísticos e normativos, que o identificam como protótipo de um gênero em específico, parece requerer o conhecimento acerca das condições de produção e circulação em que o texto é solicitado, das convenções que regulam a escrita em contexto acadêmico e dos significados que são atribuídos por aqueles que fazem parte da academia (FIAD, 2011). De forma complementar, as autoras Bawarshi e Reiff (2013) argumentam que, por serem adaptáveis a múltiplos e variados contextos, estudar e ensinar gêneros exigem tanto o reconhecimento das propriedades estruturais e léxico-gramaticais, quanto o conhecimento das “ações produzidas pelo gênero e das tipificações sociais que embasam essas ações: os

motivos, relações, valores e premissas sociais incorporados no gênero, que delineiam como, por que e quando agir” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 102).

Quando questionado sobre outras condições de produção em que os gêneros foram escritos nas disciplinas exploradas, Matheus afirma “*eu fazia um texto para ensinar...ou para mim mesmo ou para alguém*”. Nessa assertiva, podemos perceber a presença de dois objetivos para a escrita: o primeiro diretamente relacionado ao processo de aprendizagem; e o segundo referente ao processo de ensino. No que diz respeito ao primeiro objetivo, este parece estar relacionado ao processo de aprendizagem, já que o estudante escreve o texto com a finalidade de aprender determinado conteúdo. À guisa de explicação, Matheus lança mão de uma hipótese: “*vamos supor que o professor deu um conteúdo sobre sequências...sequências de números...aí ele pedia pra gente fazer um resumo pra gente estudar*”. Nessa hipótese, o estudante recria uma situação discursiva, na qual o professor, possivelmente pertencente ao Departamento de Matemática, explana sobre o conteúdo matemático “sequências de números” e, logo em seguida, solicita a produção de um resumo. Tal situação parece semelhante ao que Carlino (2017) denomina como uma “*tarefa acadêmica comum*”: o professor realiza uma aula expositiva sobre determinado assunto e espera que o aluno adquira os conhecimentos necessários, para, assim, transformá-los em uma produção textual.

Nesse contexto, quando Matheus evidencia que escreve “para estudar”, o texto parece funcionar como uma ferramenta didático-pedagógica para ele, uma vez que o permite mobilizar os conhecimentos alcançados com as aulas expositivas para atender a esta nova atividade de escrita, assimilando, assim, o conteúdo. Para Carlino (2017, p. 20), esse movimento de produzir e compreender os gêneros “são meios inconfundíveis para aprender os conteúdos conceituais das disciplinas”, atuando diretamente no processo de socialização dos estudantes. Ainda vale destacar que essa aprendizagem de gêneros em duas disciplinas da graduação parece contribuir não só para a assimilação de “tipos específicos de textos” ou do conteúdo disciplinar, como também para um conhecimento mais amplo sobre culturas acadêmicas (BAZERMAN, 2009; JOHNS, 2007).

Além disso, este objetivo delineado por Matheus parece atender a determinados propósitos pedagógicos, uma vez que o professor propõe a produção textual após a explicação de um conteúdo, a fim de estimular a aprendizagem dos alunos. Esta finalidade associa-se diretamente a um processo de escolarização mais amplo, no qual os “conhecimentos são transformados em saberes acadêmicos” (E. SILVA, 2017, p. 100). Nessa perspectiva, quando Matheus nos explica que aprende o conteúdo para escrever posteriormente um resumo, percebemos que o faz para atender a uma finalidade central: pedagógica – escrever, fora das

avaliações formais, para aprender/aprofundar um conteúdo. Diante disso, a prática de escrever nas disciplinas, para o estudante, parece ser “uma maneira de centrar-se nos métodos, nas práticas e nos processos sociopsicológicos do questionamento intelectual, da inovação e da aprendizagem” (RUSSELL, 2003, p. VI *apud* CARLINO, 2017).

No segundo objetivo, chamamos a atenção para a fala de Matheus, na qual ele relata escrever os textos nas disciplinas LPTA I e II com a finalidade de ensiná-los a alguém. Subjacente a esse objetivo, pouco comum quando observamos as condições de produção em que graduandos geralmente escrevem, observamos uma possível ressignificação, tanto dos objetivos em que a escrita é demandada, quanto do posicionamento identitário do estudante, visto que, quando ele (re) elabora, por exemplo, os esquemas que produziu em algumas das disciplinas referidas “*pro pessoal do CA estudar*”, assume momentaneamente o papel de professor para um público e um contexto específico: alunos de Matemática que integram o CA.

Nesse sentido, a ressignificação dos objetivos de escrever nas disciplinas e dos papéis sociais assumidos por meio desta escrita parece-nos relevante e necessária, sobretudo quando o estudante faz parte de um curso de formação de professores, visto que apresenta-se como uma possibilidade de ampliar as fronteiras dos conhecimentos acadêmicos alcançados até o momento, como também vivenciar experiências contínuas com o fazer-profissional, já que o estudante submete-se a “um processo autoformativo” (PEREIRA, 2019, p. 250) na medida em que mobiliza diferentes habilidades e competências metacognitivas para produzir um texto e ensiná-lo ao outro, conforme o próprio estudante reitera: “*eu listava os tópicos dos conteúdos...como subtópicos as formas que você ia usar...e dentro dos subtópicos eu fazia o contexto em que aplica cada forma*”.

Ainda ressaltamos que Matheus seleciona o esquema como gênero privilegiado para ensinar “*ao pessoal do CA*”. Ao que nos parece, essa escolha não é neutra, visto que o esquema é um gênero que tem como “função sócio-comunicativa apresentar de forma sintética e de rápido reconhecimento as principais partes de um conteúdo ou assunto lido” (PEREIRA; SILVA, 2007, p. 757). Em virtude disso, funciona na universidade como um instrumento de ensino-aprendizagem do texto, sendo utilizado frequentemente por aqueles que fazem parte da academia (professores, alunos e pesquisadores). Diante dessas considerações, percebemos que o objetivo da escrita está intimamente ligado à forma em que o gênero será estruturado (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), visto que o esquema é selecionado por Matheus em decorrência do intuito ser o de ensinar determinado conteúdo a um grupo de estudantes.

Em parágrafos anteriores, observamos que, quando o objetivo era aprender, direcionava a escrita para ele mesmo; já quando o objetivo da escrita era ensinar, Matheus direcionava essa escrita para alunos que integravam o CA. Mas e quanto aos outros textos produzidos? Para quem o estudante os direcionava? Em busca de respostas, questionamos ao estudante quem eram os possíveis leitores das produções desenvolvidas no interior de LPTA I e II, o qual, após refletir um pouco, afirmou que o leitor era qualquer pessoa interessada em sua produção. Para visualizar mais detalhadamente essa resposta, vejamos o trecho, a seguir.

na minha cabeça a gente escrevia para quem estava interessado no artigo...[...] a gente escrevia de modo que ficasse interessante...rápido e de forma direta o conteúdo do artigo...só que aí a gente tinha que saber quem ia ler aquele resumo sobre o capítulo do texto...como por exemplo o livro é de uma disciplina de língua portuguesa...a gente pensava em escrever o resumo já pensando em focar na área de humanas...então a gente evitava termos técnicos...a gente evitava termos da nossa área.

(Trecho da Entrevista com Matheus, 2019).

No trecho exposto, o estudante comenta que escrevia o “artigo” “*para quem estava interessado*”. Embora não explicita quem são os leitores interessados no artigo, nem em qual esfera da atividade humana estão situados, pressupomos que o estudante esteja se referindo a um público-alvo situado para além da sala de aula, tal como pesquisadores da área e leitores de periódicos, anais de eventos e congressos, uma vez que cada gênero, “em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 322). No caso do artigo, este é produzido por pesquisadores, professores e alunos de graduação e de pós-graduação para seus pares (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), com a finalidade mais ampla de aprendizagem e atualização dos conhecimentos acadêmicos em determinada área do conhecimento. Nesse sentido, Matheus parece escrever para leitores especializados, que leem o seu texto em decorrência de um “interesse pessoal”, possivelmente relacionado ao conteúdo abordado.

Além disso, chamamos atenção para a ênfase dada por Matheus à necessidade de deixar o artigo mais atraente para os possíveis leitores: “*escrevia de modo que ficasse interessante...rápido e de forma direta o conteúdo*”. Nesse trecho, observamos que a preocupação do estudante com a escrita acadêmica está voltada predominantemente ao modo organizacional e linguístico por meio dos quais a mensagem é repassada para o (s) seu (s) interlocutor (es). Tal perspectiva implica reconhecer a responsabilidade, por parte do autor, em adequar o seu texto, de modo a manter o leitor em potencial interessado na continuação da leitura, ou mesmo em fazê-lo compreender a mensagem a que se propõe a passar. Nesse sentido, podemos perceber que essa responsabilidade é compreendida por Matheus através da

necessidade de escrever o texto acadêmico com uma linguagem “rápida” e “direta”, para não correr “o risco de não contribuir para a interlocução de seu autor com seus pares, bloqueando o compartilhar de resultados de pesquisa e, conseqüentemente, o avanço da ciência naquela área” (ARANHA, 2007, p. 104).

Nos últimos anos, tem-se recomendado que os escritores produzam o artigo acadêmico levando em consideração o perfil da revista em que o texto será submetido (CABRAL, 2018; FERREIRA, CANELA, PINTO, 2014): os possíveis leitores e avaliadores, as diretrizes e instruções para os autores, as regras que regulam as submissões, as temáticas recorrentes nas últimas publicações, o estilo da escrita requisitado, entre outras características. Nesse sentido, quando Matheus evidencia a preocupação em adequar a linguagem e a forma do seu texto com o objetivo mais amplo de atender às expectativas dos seus leitores em potencial, ele parece considerar o caráter situado da prática de produzir e publicar um artigo em contexto acadêmico, que, por sua vez, também é permeada por significados sociais e ideológicos.

No período seguinte, referindo-se à produção do gênero resumo, Matheus ratifica a necessidade de “*saber quem ia ler aquele resumo sobre o capítulo do texto*”, já que, quando o gênero a ser produzido não era direcionado para a área da qual faz parte, ele precisava evitar “termos técnicos”, “termos da nossa área”. Nesse trecho, o estudante considera as especificidades da escrita acadêmica, visto que elabora a sua escrita com o cuidado de evitar termos recorrentes no curso de Matemática, que, porventura, possam prejudicar a leitura e compreensão de estudantes que integram outras áreas de conhecimento, a exemplo da de Humanas. Partindo de premissas que evidenciam como a escrita se configura de forma particular em cada contexto, destacamos também o papel determinante do leitor na forma como o enunciado é elaborado, uma vez que a escolha do gênero e a organização composicional, temática e estilística são previamente pensados em função da reação-resposta do destinatário, seja este real ou imaginário.

Nessa direção, o estudante esclarece que na produção de qualquer gênero em contexto acadêmico “*a gente se coloca na pele de quem vai ler o texto*”, constatação que retoma a discussão bakhtiniana sobre a presença de um diálogo ativo entre locutor e destinatário, uma vez que o primeiro escreve com um leitor em mente; enquanto o segundo lê o texto e elabora uma reação-resposta. A partir disso, concordamos que a essência da escrita está no fato de que ela está/será direcionada para alguém, conforme pontua Bakhtin (2003 [1952-1953]):

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém

e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o *outro* não concretizado.

(BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 320-21, grifos do autor)

Diante dessas considerações, percebemos que, embora o estudante não explicitasse detalhadamente para quem geralmente escreve nas disciplinas LPTA I e II, nem os veículos de circulação para os quais encaminha comumente suas produções (esquemas, resumos e artigos), ele demonstra ter a percepção sobre o caráter social e situado da escrita, visto que evidenciou o papel relevante do seu leitor para o processo de elaboração do seu texto e tentou se colocar no “lugar” desse possível destinatário, evitando “termos técnicos” típicos de sua área. Tais constatações nos sugerem que uma preocupação recorrente com as condições de produção e circulação em que o gênero é demandado já atingiu outras áreas de conhecimento, que não necessariamente a de Letras e Linguística.

Em síntese, nesta subseção, focalizamos as condições de produção em que os gêneros acadêmicos, previstos nos currículos de Matemática, foram demandados nas disciplinas LPTA I e II, a partir das formas pelas quais os estudantes caracterizaram o que escreviam, como, para quê e para quem.

Em relação ao que é escrito, os estudantes afirmaram que escreviam textos pertencentes aos gêneros resumo, esquema, artigo acadêmico e *abstract*, com maior ou menor recorrência, a depender do período em que cursaram as disciplinas LPTA I e II. No entanto, embora a maioria tenha a experiência com a escrita desses gêneros, um dos estudantes afirma que com o artigo, por exemplo, apenas analisou os elementos que o compõem. Tais constatações sugerem que os estudantes escrevem, nas disciplinas referidas, mais gêneros pedagógicos que científicos (FISCHER; DIONÍSIO, 2011), visto que os textos mencionados são geralmente caracterizados como mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

No tocante ao modo em que as orientações para a escrita aconteciam nas aulas, os estudantes relataram que havia uma “uma aula introdutória”, análise de modelos protótipos e o *feedback* do professor, além também de uma lista de critérios repassados previamente, geralmente relacionados aos elementos composicionais, linguísticos e normativos dos gêneros. Nessas circunstâncias, percebemos um alinhamento com duas abordagens de ensino de escrita identificadas por Lea e Street (1998): (a) habilidades de estudo, visto a ênfase em

aspectos formais e cognitivos da escrita; e (b) socialização acadêmica, já que parece haver um interesse em familiarizar os estudantes com os gêneros típicos da esfera acadêmica.

Quanto à finalidade do que é escrito, eles disseram que escreviam para ganhar nota, aprender os gêneros como uma experiência para futuras produções e, também, ensiná-los a outros colegas de curso. Nesse sentido, observamos que, subjacente ao objetivo predominantemente avaliativo, há um objetivo pedagógico, visto que os estudantes entendem a escrita como uma “experiência para vida”, que ultrapassa os objetivos traçados nas disciplinas. Ademais, destacamos também o objetivo de um dos estudantes – escrevo para ensinar –. Tal objetivo revela uma ressignificação nas condições em que os gêneros geralmente são solicitados em contextos disciplinares, visto que, quando ele escreve um texto para ensiná-lo a determinado público, em contexto específico, assume momentaneamente o papel de professor, situação que compreendemos como “autoformativa” (PEREIRA, 2019), já que o estudante consegue ampliar as experiências de ensino em sua formação.

Por fim, no que se refere a para quem direcionavam os textos, os estudantes afirmaram que escreviam para um público-alvo mais específico, que integra o ambiente acadêmico (professores e alunos universitários), como também para um público-alvo mais amplo, situado para além da sala de aula (pesquisadores da área/leitores de periódicos e anais de congressos). Essas constatações evidenciaram a percepção, por parte dos estudantes, das especificidades da escrita acadêmica e, conseqüentemente, da necessidade de adequar o texto produzido por eles, de modo a atender às exigências de cada contexto e despertar o interesse do leitor pela leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, mapeamos a previsão de gêneros acadêmicos em duas disciplinas que fazem parte do currículo da licenciatura em Matemática (LPTA I e II). Para tanto, exploramos os planos de curso dessas disciplinas, em especial as seções que compõem as ementas e os objetivos. Além disso, também examinamos as condições de produção em que os gêneros são efetivamente demandados nas disciplinas referidas a partir da ótica dos estudantes. Para isso, exploramos três (3) entrevistas semiestruturadas, realizadas com licenciandos de Matemática, da UFCG, *campus* sede. Assim, fundamentadas nos pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NEL), e consonantes com os conceitos de Gêneros Discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), procedemos à análise dos dados, a partir da metodologia analítica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002 [1977]).

Em relação ao primeiro objetivo da pesquisa, evidenciamos a previsão da produção de diferentes gêneros acadêmicos no curso de Matemática, seja a partir das seções que compõem os planos de curso das disciplinas LPTA I e II – (a) ementas (projeto de pesquisa e monografia) e (b) objetivos (fichamento, resumo, resenha, relato de experimento, monografia) –, seja a partir do relato dos estudantes (resumo, *abstract*, relatório de estágio, esquema e artigo). A previsão de variados gêneros no interior de disciplinas dedicadas à “leitura e produção de textos acadêmicos” sugere a participação dos estudantes em diferentes atividades relacionadas às práticas de letramentos acadêmicos, uma vez que a produção de um dado gênero é geralmente precedida de orientações, planejamentos, leituras analíticas, escrita e reescrita. Sendo assim, promover no currículo a produção de textos acadêmico-científicos revela uma preocupação em introduzir os estudantes nos discursos, práticas e gêneros específicos dessa esfera discursiva, conforme pressupostos da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

Embora a previsão de produção dos gêneros revele uma preocupação em familiarizar os estudantes com as práticas acadêmicas, a oferta das disciplinas LPTA I e II parece ser considerada, a partir do posicionamento do PPC de licenciatura em Matemática, como uma alternativa ou um meio para “sanar” as dificuldades que os alunos venham a ter ao longo da formação acadêmica com as atividades de leitura, interpretação, oralidade e escrita. Nesse sentido, evidenciamos em nossa análise que as disciplinas exploradas possuem um caráter de nivelamento (ASSIS, 2014) no contexto investigado, pois parecem ser concebidas como “medicamentos” ou “soluções” para preencher as falhas/lacunas dos alunos com as práticas acadêmicas.

Não obstante justificada a partir de uma visão “remedial”, a inclusão das disciplinas referenciadas na grade curricular da licenciatura em Matemática favoreceu, ao nosso ver, o contato dos estudantes com práticas de letramento exigidas na esfera acadêmica, oportunizando atividades de leitura, análise e produção de textos em sua formação docente, conforme avalia Amanda: *“eu acho que essas disciplinas do departamento acadêmico de letras são muito importantes [...] se no final do curso a gente tivesse pelo menos mais uma cadeira dessas... para que quando chegasse no relatório de estágio...a gente pudesse conseguir um relatório de maneira mais fácil... sem tanta dificuldade”*.

Essa asserção da licencianda reitera a relevância de ofertar disciplinas como LPTA I e II na grade curricular de cursos de licenciatura, uma vez que, conforme visto em nossa análise, disciplinas dessa natureza se configuram como ações institucionais produtivas que promovem os letramentos acadêmicos dos estudantes. Essa promoção se dá não só porque

privilegiam a escrita acadêmica como objeto de ensino, reflexão e aprendizagem, contribuindo para a familiarização dos discentes com os conhecimentos, discursos e gêneros que são produzidos e circulam na universidade, mas também porque auxiliam os estudantes no momento da produção textual, permitindo que esta seja realizada “*de maneira mais fácil...sem tanta dificuldade*”. Diante disso, acreditamos que a oferta de disciplinas dedicadas ao ensino de escrita acadêmica deve estar voltada para “atender às necessidades dos graduandos no tocante à formação do letramento acadêmico”, como defende P. Oliveira (2012, p. 25-26).

Porém, para que tais disciplinas atendam às necessidades acadêmicas dos estudantes, faz-se necessário um diálogo interdisciplinar entre profissionais da área de Letras e profissionais de áreas disciplinares específicas (MOSQUERA, 2019; SILVA; REINALDO, 2016), a fim de considerar as especificidades da área que os estudantes integram e obter mais subsídios para ensinar a escrita nesse contexto. Sendo assim, através desse diálogo, os professores podem planejar, coletivamente, a seleção de conteúdos e de gêneros para a abordagem da escrita em sala de aula, como também refletir sobre as formas de acesso ao conhecimento, as alternativas avaliativas e os caminhos para aprimorar a aprendizagem no contexto dessas disciplinas.

No tocante ao segundo objetivo da pesquisa, exploramos as formas pelas quais os estudantes caracterizaram como escreviam, para quê e para quem. Sendo assim, ao analisarmos os registros das entrevistas, notamos a menção a condições de produção semelhantes na experiência dos três participantes da pesquisa: 1) a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros acadêmicos era solicitada, em menor ou maior recorrência, a depender dos objetivos do professor e da disciplina; 2) as orientações quanto à elaboração dos textos e às correções (quando existiam) eram pautadas na explicitação de aspectos composicionais, temáticos, normativos e gramaticais do gênero e no repasse de modelos prototípicos do gênero para análise; 3) os objetivos da escrita eram predominantemente avaliativos e pedagógicos; 4) havia pelo menos dois grupos de leitores, situados em ambientes acadêmico (professores e alunos universitários) e para além do acadêmico (pesquisadores da área/leitores de periódicos e anais de congressos).

A partir da análise realizada, verificamos que o ensino de escrita era pautado em orientações explícitas sobre as características estruturais, linguísticas e normativas dos gêneros, o que nos indica um interesse, por parte dos professores, segundo os discentes, em familiarizar os estudantes com as convenções acadêmicas. Nessa perspectiva, percebemos uma consonância com as abordagens habilidades de estudo e socialização acadêmica (LEA;

STREET, 1998), visto que se espera dos estudantes o domínio de normas gramaticais e estruturais dos gêneros para poder escrevê-los na esfera acadêmica. Embora reconheçamos a importância em familiarizá-los com as características elementares dos gêneros, uma vez que essa familiarização os tornam membros efetivos da esfera em que estão situados, reiteramos a necessidade de ir além dessa “aculturação”, nos termos de Lea e Street (1998), e considerar os aspectos ideológicos e identitários que também envolvem a escrita acadêmica.

Os resultados apontaram ainda a presença da prática institucional do mistério (LILLIS, 1999) no que se refere à forma como a demanda dos gêneros acadêmicos acontece nas disciplinas exploradas, uma vez que os estudantes precisam, por vezes, buscar “*por conta própria*” conhecimentos que os auxiliem na aprendizagem dos gêneros. Em nossa análise, também sinalizamos que os estudantes dão visibilidade à dimensão avaliativa que norteia os objetivos para a produção dos gêneros acadêmicos por eles mencionados, ao afirmarem escrever nas disciplinas exploradas predominantemente para “*ganhar uma nota*”, o que nos sugere que o leitor privilegiado de suas produções é o professor da disciplina. Tal formalidade avaliativa é esperada, haja vista o contexto de escolarização em que os gêneros são demandados, cujos significados relacionam-se a uma prática social interna da instituição, fundamentada em propósitos avaliativos e pedagógicos (E. SILVA, 2017). Além de ser esperada, é necessária, porque a sala de aula pode se configurar como um produtivo laboratório de escrita, no qual os estudantes têm a oportunidade de se familiarizar com gêneros acadêmicos e contar com o acompanhamento, em certa medida, do professor da disciplina que poderá auxiliá-los, guiá-los no seu processo de produção desses gêneros.

As experiências dos licenciandos com uma variedade de gêneros acadêmicos (resumo, esquema, *abstract*, artigo, relatório) parece ter gerado possibilidades de compreensão não só das características formais e enunciativas dos gêneros, mas também dos modos de funcionamento deles na esfera social em que estão situados, uma vez que os estudantes reconhecem as finalidades específicas e os papéis sociais que os gêneros assumem nesse contexto: “*acho que fica restrito ao ambiente acadêmico...essas produções de texto...[...] porque eles sempre têm que seguir uma norma...[...]que é exigido pela comunidade acadêmica*”. Nesse sentido, concordamos com a compreensão de Carlino (2017), para quem, é através da escrita que os estudantes aprendem e transformam os conteúdos disciplinares em competências sociocognitivas, participando, assim, das práticas realizadas na área de conhecimento em que estão situados.

Ainda em nossa análise, constatamos que o foco das disciplinas exploradas é ler, interpretar e produzir gêneros acadêmicos, conforme previsto no PPC. No entanto, chamamos

atenção para a pouca menção, nesse documento parametrizador do curso de licenciatura em matemática, à produção de gêneros profissionais, como relatórios de estágio, planos de aula, provas e/ou sequências didáticas, muito embora se trate de uma licenciatura. Essa pouca menção, ratificada pela fala dos licenciandos, suscitou em nós alguns questionamentos que podem servir como pontos de partida para pesquisas futuras: Como os estudantes aprendem os gêneros profissionais e os caracterizam? Como esses gêneros se situam na esfera acadêmica? Em que condições esses gêneros são solicitados? Qual (is) propósito (s) e função (ões) eles desempenham na formação dos licenciandos?

As ponderações tecidas nessas considerações finais evidenciam a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o processo de didatização da escrita, não só no curso de licenciatura em Matemática, focalizado nesta monografia, mas nos cursos de graduação de modo geral. Assim, uma vez que a produção de gêneros faz parte das vivências acadêmicas, o seu ensino explícito e o desenvolvimento de uma “consciência crítica e reflexiva” a respeito de suas funções, usos e efeitos identitários e ideológicos (DEVITT, 2004) parece-nos crucial. No entanto, um ensino baseado apenas na abordagem dos gêneros não nos parece suficiente, sobretudo quando partimos da compreensão de que “a escrita é um processo que envolve diversos fatores que vão/estão além de conhecer e dominar a estrutura dos gêneros” (P. OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Desse modo, defendemos, nesta pesquisa, um ensino de escrita que mantenha o equilíbrio entre o domínio das características elementares do gênero (estrutura, temática e estilo) e o domínio de sua funcionalidade social e discursiva no contexto em que se configura (SILVA; REINALDO, 2016). Defendemos, também, uma abordagem de escrita acadêmica, cujas “dimensões escondidas” (STREET, 2010c) – enquadramento (gênero, audiência, finalidades), contribuição, voz do autor, pontos de vista, marcas linguísticas e estrutura – sejam efetivamente contempladas nesse ensino, a fim de que os estudantes possam ir além do domínio das convenções acadêmicas e disciplinares.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos No Primeiro Ano do Curso de Letras. **Diálogos**: Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, v. 9, p. 5-37, 2013. Disponível em: http://www.revistadiálogos.com.br/Diálogos_9/Benedito_Camila.pdf. Acesso em: 4 jul. 2020

ARANHA, S. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino de escrita acadêmica. **Revista do GEL**, S. J. do Rio Preto, v. 4, n. 2, p.97-114, 2007. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/363>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASSIS, J. A. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASSIS, J. A. Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o *feedback* aos textos de seus mestrandos e doutorandos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 531-551, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17142>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASSIS, J. A.; BAILLY, S.; CORRÊA, M. L. G. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 9-22, 2º sem. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2017v21n43p9>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASSIS, J. A.; MATA, M. A. da. A escrita de resumos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: movimentos de aprendizagem no espaço da sala de aula. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARO_ARQUI20121016143952.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos: NBR 14724:2011. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, mar. 2011. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BARDIN, F. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002 [1977].

BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). **When a writer can't write**: studies in writer's block and others composing process problems. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BARTON, D. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como prática social. *In*: ZAVALA, V.; MERCEDES, N.; AMES, P. (orgs.). **Escritura y sociedad**. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BASTOS, L. C; SANTOS, W. S. dos. (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet : Faperj, 2013.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Da pesquisa ao Ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. *In*: **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: The genre and activity of experimental article in science**. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1988.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (orgs.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlon Press, 2009, p.283-98.

BERNARDINO, C. G.; COSTA, R. L. S. da. A metodologia de artigos acadêmicos em diferentes culturas disciplinares. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.14, n.4, p. 2666-2684, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n4p2666>. Acesso em: 19 mai. 2021.

BEZERRA, B. G. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol.12, n.3, pp.443-461, 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a02v12n3.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p.247-258, out./dez. 2012b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p247/24296>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v15n1/1518-7632-ld-15-01-00061.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. de. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. (org.) **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, L. C. L.; TINOCO, G. A. O lugar dos gêneros discursivos em projetos de letramento. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 178-198, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30686>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/6VGDTp93BHDqyWfKF5TsDpf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CABRAL, S. Autores, pareceristas e editores: tripé do processo de revisão de artigos científicos. **Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 4, 2018, p. 433-437. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/JfYF7dTMMy4WKMHmwHzJ8KVc/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARLINO, P. Alfabetización académica: diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CARROLL, A. L. **Rehearsing new roles: how college students develop as writers**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2002.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. Contexto: São Paulo, 2012.

DEVITT, A. **Writing Genres**. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.

FERREIRA, E. C. A. **Desenvolvimento da escrita na academia: investigação longitudinal do percurso de licenciandos em Letras**. 185 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguagem e Ensino), Campina Grande, 2014.

FERREIRA, M. A. S. P. V.; CANELA, R.; PINTO, C. F. O processo editorial nos periódicos e sugestões para a publicação. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 2, 2014, p. 01-22. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/307>. Acesso em: 14 fev. 2022.

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.aacademica.org/paula.carlino/216>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/%20abralin/article/viewFile/32436/20585>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S. (org.). **Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2016.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/323312919_Pesquisa_e_ensino_de_escrita_letramento_academico_e_etnografia. Acesso em: 10 jul. 2019.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/3600>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019 [2016].

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em:

https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344. Acesso em: 02 mar. 2022.

FINNEGAN, R. Literacy versus non-literacy. The great divide? *In*: HORTON, R.;

FINNEGAN, R. (Eds). **Modes of thought**. London: Faber, 1974.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Educação). 2007, 341f – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, maio-agosto, p. 215-228, 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 14 de set. 2020.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2010v28n2p569/18449/63491>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramentos (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://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 09 mar. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEDMAN, A. Development in story writing. **Applied Psycholinguistics**, v. 8, p. 153-165, 1987.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1996 [1990].

GEE, J. P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. *In*: BAKER, E. A. (Ed.) **The New literacies: multiple perspectives on research and practice**. New York, NY: Guilford Press, 2010.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n., p. 25–34, 2014. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 [1946].

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008 [1987].

GROSSMANN, F. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, F. T. B. Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. **Caletroscópio**, v. 7, n.1, p. 266-280, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3836>. Acesso em: 09 mar. 2022.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. *In*: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2009.

HOFFNAGEL, J. C. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, C. **Alfabetización Disciplinar en la Formación Inicial Docente: Leer y escribir para aprender**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017.

IVANIC, R. **Discourses of writing and learning to write**. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JOHNS, A. M. **Genre awareness for the novice academic student: an on-going quest**. Conferência plenária. American association off applied linguistics conference. Costa Mesa. 25 abr. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercados de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. In: DA SILVA, D. E.G.; VIEIRA, J. A. (Orgs). **Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002, p.187-202.

KLEIMAN, A. B. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMwJvwLDpVwgmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4. p. 724-742, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 09 mar. 2022.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá - Colombia No, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 09 mar. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. 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: 12 jan. 2020.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Cristina Komesu e Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 09 mar. 2022.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. Academic writing in a global context. **The politics and practices of publishing in English**, Londres, Routledge, 2010.

LILLIS, T. *et al.*. Introduction. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. (Orgs.). **Working with Academic Literacies: case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. Contexto: São Paulo, 2012.

MACKEN-HORARIK, M. “Something to shoot for”: a systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. In: JOHNS, A. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002, p. 17-42.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. M. da. Escrita acadêmica no curso de Geografia: uma análise de experiências discentes. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 1-21, 2020a. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1865>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MARCELINO SILVA, J.; SILVA, E. M. da. “What’s going on here?”: demanda de gêneros em cursos de licenciatura e suas condições de produção. **Leitura**, n. 67, p. 155–170, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10663>. Acesso em: 9 mar. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [2001].

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do

gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN**, março de 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/54459083/Referenciacao-e-retextualizacao>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MICOLLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/11.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. Quarterly journal of speech, n. 70, p.151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 1-13, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20cone%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018

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

MOSQUERA, E. M. La escritura de géneros especializados y su relación con la identidad disciplinar. Estudio de caso en ingeniería industrial. **Revista de Lenguaje y Cultura**. Medellín, Colombia, v. 24, n. 2, p.249-262, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333786316_La_escritura_de_generos_especializados_y_su_relacion_con_la_identidad_disciplinar_Estudio_de_caso_en_ingenieria_industrial. Acesso em: 19 maio 2021.

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

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. **D.E.L.T.A.**, v.35, n. 2, p. 1-32, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

NAVARRO *et. al.* Transformados por la Escritura: Concepciones de Estudiantes Universitarios a través del Currículum y de las Etapas Formativas. *In*: REYES, N. A. **Contribuições multilíngues para a pesquisa escrita: intercâmbios Internacionais sobre o Estudo da Escrita: Seção Latino-Americana**. WAC Clearinghouse, Fort Collins, Colorado, pp. 261-285, 2021. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/multilingual/chapter11.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

OLIVEIRA, G. F. Os estudos dos letramentos acadêmicos no brasil: influências, origens e perspectivas. **Revista Dissol - discurso, sociedade e linguagem**, Pouso Alegre, n. 5, jan./jun.

2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/167>. Acesso em: 27 jan. 2021.

OLIVEIRA, H. A. G. **O graduando de letras e a escrita: entre representações e vozes como espaço de ação discursiva**. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQMnZsMTVqS2hrZEK/view. Acesso em: 21 fev. 2020.

OLIVEIRA, H. A. G.; LINO DE ARAÚJO, D. Escrita na graduação em letras: desafios e representações. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 185-205, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/5656/3735>. Acesso em: 25 mar. 2020.

OLIVEIRA, P. F N. Percepções de graduandos sobre a disciplina Língua Portuguesa. In: SILVA, E. M. da. (org.) **Professora, como é que se faz?** Campina Grande: Bagagem, 2012.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

PEREIRA, B. A.; SILVA, W. M. da. O gênero esquema no evento aula: funcionalidade e repercussões para o processo de ensino/aprendizagem. IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2007, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007, p. 756-766.

PINHEIRO, P. (Novas) práticas de letramentos e contribuições para a linguística aplicada. In: SILVA, W. R. **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Matemática, licenciatura. Campina Grande, 2008. Disponível em: http://mat.ufcg.edu.br/pgmat/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/ppc_matematica.doc. Acesso em: 04 mar. 2022.

RINCK, F.; SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional? **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 2012. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4255/4408>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RODRIGUES, D. L. D. I.; FONSECA, G. M. R.; MARTINS, J. B. Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e de atribuir identidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. (Orgs.). **Gêneros textuais/discursivos em diferentes perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RUSSELL, D. **Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis**. *Written Communication*, n. 14, p. 504-554, 1997.

RUSSELL, D. *et. al.* Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. Disponível em:

<http://wac.colostate.edu/books/genre/>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2022.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. K. L. da. **Atividade do professor na educação a distância: interações com o gênero profissional docente**. 2021. 226f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, E. M. da. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 40, p. 311-318, 2015.

168. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/14983>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SILVA, E. M. da; REINALDO, M. A. G. de M. Escrita Disciplinar: contribuições para o ensino de Língua Portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 141-155, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ides/a/TzG9vkGzKfRyrkTb5HjSZZc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

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

<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/4115/2071>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, E. M. da; MARCELINO SILVA, J. Escrita no ensino superior: uma análise de objetos e abordagens de ensino previstos em cursos de graduação. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 24-39, 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/3420>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, C. R. R. de.; SILVA, W. M. da. Gênero monografia em contexto de produção acadêmica escrita. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, p. 132-155, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5598/3731>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1979.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. (Org.). Introduction: the new literacy Studies. *In*: STREET, B. **Cross Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. *In*: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (Orgs.). **Multilingual Literacy: reading and writing different worlds**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17-29.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html>. Acesso em: 14 fev. 2022.

STREET, B. ‘Academic Literacies approaches to Genre’? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/04.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 33-53.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2010c. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 12 mar. 2022.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v.33 n. 89, p. 51-71. jan./abril, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Acesso em 22 dez. 2020.

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

STREET, B. Academic Writing: Theory and Practice. **Journal of Educational Issues**, v. 1, n.2, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131601.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

VIANNA, C. A. D. *et. al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

WALKER, M. An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 34, n. 1, p. 67–78, Feb. 2009.

WEAVER, M. R. Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 379–394, June. 2006.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, 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.