

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI

Maristela Juchum¹
Garine Andrea Keller²
Juliana Thiesen Fuchs³
Daniela Fernanda Prospero⁴

Resumo: O objetivo deste estudo, resultado da pesquisa *O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari*, é identificar as concepções de ensino de escrita acadêmica contempladas em planos de ensino de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o ensino de gêneros acadêmicos dos cursos de graduação da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Trata-se de um estudo de caso fundamentado nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2010), particularmente na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Seu *corpus* é constituído por dados documentais: planos de ensino das disciplinas referidas. Tais dados, explorados com base na categorização de textos acadêmicos identificada por Fischer e Dionísio (2011), mostram quatro formas de referência à escrita: ferramenta pedagógica, gênero científico, mista e não identificada. Os dados denotam que é exigida dos estudantes a escrita de diversos gêneros científicos ligados ao planejamento e à divulgação da pesquisa (projeto de pesquisa, monografia, artigo científico) predominantemente em disciplinas que ocorrem no final do curso, havendo poucas disciplinas ao longo do curso que parecem se propor ao ensino da escrita acadêmica. Embora os documentos analisados não explicitem de que forma efetivamente se dá o ensino da escrita desses gêneros no decorrer do curso, os achados da pesquisa indicam que a concepção de ensino de escrita que emerge parece se enquadrar mais no modelo da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998). Entendemos que todos os componentes curriculares que compõem um curso de graduação deveriam se caracterizar como um “lugar” de ensino da escrita.

Palavras-chave: universidade; ensino de escrita; letramentos acadêmicos.

-
- 1 Doutora em Letras, Especialidade em Linguística Aplicada (UFRGS). Docente do Centro de Ciências Humanas Sociais Aplicadas/Univates. email: juchum@univates.br
 - 2 Mestre em Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS). Docente do Centro de Ciências Humanas Sociais Aplicadas/Univates. email: gkeller@univates.br
 - 3 Mestre em Letras (UNISINOS). Docente de língua portuguesa do Colégio Gustavo Adolfo/Lajeado/RS. Email: jtfuchs.universo@univates.br
 - 4 Graduada do curso de Psicologia da Univates. daniela.prospero@universo.univates.br

-- ARTIGO RECEBIDO EM 11/05/2022. ACEITO EM 06/12/2022. --

CONCEPTS OF ACADEMIC WRITING TEACHING IN UNDERGRADUATE PROGRAMS AT THE UNIVERSITY OF VALE DO TAQUARI

Abstract: The objective of this study, which is the result of the research *The teaching of academic writing in undergraduate programs at the University of Vale do Taquari*, is to identify the concepts of teaching academic writing present in teaching plans for disciplines directly or indirectly aimed at teaching academic genres in undergraduate courses at the University of Vale do Taquari - Univates. This is a case study based on New Literacy Studies (STREET, 2010), particularly on the Academic Literacy approach (LEA; STREET, 1998). The corpus is composed of documentary data: teaching plans for the courses mentioned. Such data, analysed according to the categorization of academic texts identified by Fischer and Dionísio (2011), show four forms of reference to writing: pedagogical tool, scientific genre, mixed and unidentified. The data show that students are required to write various scientific genres related to research planning and dissemination (research project, monograph, scientific article) predominantly in courses that occur at the end of the course, with few subjects throughout the course that seem to set out to teach academic writing. Although the documents analyzed do not explain how the teaching of writing in these genres effectively takes place during the course, the research findings indicate that the concept of teaching of writing that emerges seems to fit more into the model of academic socialization (LEA; STREET, 1998). We understand that all courses that make up an undergraduate program should be characterized as a “place” for teaching writing.

Keywords: university; teaching of writing; academic literacies.

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressarem na universidade, os estudantes se deparam com discursos (orais e escritos) pouco familiares, dos quais necessitam se apropriar a fim de poder participar das práticas de letramento que integram o contexto acadêmico. Com frequência, os estudantes são mal avaliados em diferentes disciplinas por desconhecerem os gêneros discursivos que lhes são exigidos, fato que gera o discurso do déficit por parte dos professores, os quais alegam que os estudantes não sabem ler e escrever textos acadêmicos (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 25).

Considerando que os gêneros discursivos com os quais os estudantes têm contato na educação básica diferem dos textos (orais e escritos) que circulam na esfera acadêmica, entendemos que o lugar para aprender a produzir e usar os gêneros acadêmicos seja a própria universidade, visto que, de acordo com Street (2010), os letramentos são situados e demandam práticas específicas. Diante disso, surge o questionamento se os textos, cuja produção é exigida na universidade, são ensinados nesse nível de ensino. Isto é, nos cursos de graduação presenciais, há disciplinas destinadas ao ensino da escrita acadêmica? Se sim, qual é a concepção de ensino de escrita que embasa essa prática?

Nesse sentido, interessa-nos refletir sobre o “lugar” do ensino da escrita acadêmica nos cursos de graduação na universidade. Em outros termos, pretendemos entender quais componentes curriculares incluem em seu plano de ensino, em

alguma medida, o ensino da escrita dos gêneros discursivos acadêmicos que são exigidos dos estudantes no decorrer do curso.

Para dar conta desse objetivo, criamos, em 2019, o projeto de pesquisa intitulado *O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari*. Para a execução da pesquisa, as atividades foram divididas em duas etapas. A primeira etapa consistiu, basicamente, no levantamento dos componentes curriculares de cada curso voltados direta ou indiretamente ao ensino de escrita acadêmica, enquanto a segunda buscou analisar os planos de ensino desses componentes, identificando suas concepções de ensino de escrita acadêmica.

Neste artigo, apresentamos o percurso do projeto de pesquisa e os resultados encontrados nas duas etapas. Para tanto, organizamos este artigo em quatro seções. Na seção 2, apresentamos a linha teórica norteadora do estudo. Na seção 3, descrevemos a metodologia da pesquisa, bem como o processo de obtenção dos dados. A seção 4 é dedicada à análise dos resultados encontrados nas duas etapas da pesquisa. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE NORTEARAM O ESTUDO

Nesta seção, organizada em três subseções, apresentamos uma breve revisão teórica sobre estudos na área de letramentos acadêmicos. Na primeira, apresentamos os modelos de letramentos acadêmicos com base em Lea e Street (1998, 2006). Em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre gêneros acadêmicos na universidade. Por fim, na subseção 2.3, apresentamos algumas questões pertinentes ao ensino de gêneros acadêmicos na universidade.

2.1 Letramentos acadêmicos

Para desenvolvermos nossa pesquisa sobre as concepções de ensino da escrita em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari, tomamos como base os postulados teóricos dos Novos Estudos do Letramento (NLS) (STREET, 2010) e a abordagem de ensino de escrita acadêmica denominada Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006).

Segundo Street (2010), o arcabouço conceitual da corrente dos letramentos acadêmicos contempla dois conceitos apresentados em 1984 e retomados pelo pesquisador britânico em outras publicações como a de 2010, a saber: modelo de letramento autônomo e modelo de letramento ideológico.

De acordo com Street (2010), no modelo de letramento autônomo, a leitura e a escrita são focadas nas habilidades individuais dos sujeitos, tomados independentemente dos contextos sociocultural e histórico em que se inserem. Nesse sentido, constata-se que nesse modelo a preocupação está mais voltada para o ensino de um conjunto de habilidades linguísticas (regras gramaticais, convenções da escrita e características dos textos a serem escritos) do que para o uso dos textos.

No modelo de letramento ideológico, por sua vez, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais situadas, constituídas e construídas a partir de relações institucionais, identitárias e de poder (STREET, 2010). Nesse modelo, entende-se que para aprender a ler e escrever é necessário considerar as especificidades dos contextos de uso da linguagem, porque os letramentos são situados, ou seja, há variados significados que podem ser atribuídos à leitura e à escrita. Quanto a essa discussão, Street (2003, p. 4) esclarece que

Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. [...] as versões específicas sobre ele serão sempre ideológicas, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com frequência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras (STREET, 2003, p. 4).

A concepção dos letramentos como uma prática social fez surgir a abordagem dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2006). Na década de 1990, ao pesquisarem sobre a escrita de estudantes em universidades do Reino Unido, com vistas a esclarecer a “crise” no Ensino Superior, supostamente ocasionada porque os alunos “não sabiam escrever” ou “escreviam mal”, Lea e Street (1998) identificaram que a escrita e o letramento dos estudantes em contextos acadêmicos podiam ser concebidos sob três abordagens ou modelos: 1) Modelo de habilidades de estudo; 2) Modelo de socialização acadêmica; e 3) Modelo de letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, os autores definem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais de que o aluno precisa se apropriar. Assim, nessa perspectiva, cabe a ele a responsabilidade por ter o domínio das regras gramaticais, sintáticas, bem como das convenções da escrita. Entende-se que o domínio de tais regras e convenções garante a competência escrita dos discentes, permitindo-lhes produzir quaisquer textos, em quaisquer situações sociais.

No segundo modelo, de acordo com Lea e Street (1998), a preocupação é com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros temáticos, relativamente estáveis, partindo-se do pressuposto de que o estudante terá, a partir disso, a capacidade de reproduzir as aprendizagens das regras básicas desses discursos/gêneros em outros contextos de uso. Assim, nessa visão, cabe ao professor propiciar aos estudantes oportunidades de socialização com esses gêneros e discursos a fim de que eles possam aprender sua estrutura e as regras que norteiam a sua produção, estando aptos a reproduzi-los nas situações em que forem solicitados.

No terceiro modelo, Lea e Street (1998) definem o letramento com base no referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento, a saber: como uma prática social situada. Esse modelo, defendido pelos autores, visa aos usos efetivos do letramento, que são complexos, dinâmicos e situados, envolvendo processos sociais; ou seja, entende-se, nesse modelo, que não basta o estudante apropriar-se apenas de um conjunto de regras gramaticais ou de estruturas textuais para conseguir se engajar nas práticas de letramento acadêmicas.

É importante ressaltar que, conforme salientam Lea e Street (1998), os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Ainda assim, os autores argumentam que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades, possibilitando atribuição de sentido à escrita por parte daqueles que a usam.

Em síntese, esses três modelos apresentados anteriormente, especialmente o dos letramentos acadêmicos, nos auxiliaram na análise dos planos de ensino de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação presenciais da Univates, visto que propiciaram um norteamento teórico na etapa de análise dos dados, de forma que foi possível compreender as abordagens de ensino de escrita que poderiam estar subjacentes aos planos de ensino.

O ensino da escrita sempre tem a ver com o ensino de textos que se realizam em algum gênero discursivo. A seguir, propomo-nos a refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na esfera acadêmica.

2.2 Gêneros discursivos na universidade

O letramento acadêmico se caracteriza pelas práticas de uso da linguagem (oral e escrita) no contexto da universidade, ou seja, há usos específicos de discursos que circulam nessa esfera de atividade humana. Dessa forma, é possível afirmar que todos os discursos (orais e escritos) que circulam na esfera acadêmica se realizam em um determinado gênero do discurso. Segundo Faraco (2009, p. 126), “nossos enunciados (orais ou escritos) têm conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade”.

Para Bakhtin (2003, p. 262-263):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [...]. A diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262-263).

Assim, se queremos estudar os tipos de dizer (gêneros do discurso) que ocorrem na universidade, temos de nos remeter a essa esfera da atividade humana. Em outros termos, entendemos que nossos discursos sempre se moldam às formas de determinados gêneros em uma determinada esfera de atividade humana. Segundo Faraco (2009, p. 130), “os gêneros constituem meios de conhecimento situado”. Nesse sentido, podemos entender que ingressar na universidade implica desenvolver o domínio dos gêneros que lhe são peculiares.

Bakhtin (2003) nos faz perceber que muitas pessoas, mesmo tendo um domínio da língua, não conseguem participar das práticas sociais em certas esferas da comunicação verbal por não dominarem, na prática, as formas dos gêneros de dada esfera. Ou seja, um estudante que domina os modos de dizer peculiares ao contexto escolar da educação básica pode sentir dificuldades ao ingressar na universidade. Segundo Bakhtin (2003), isso não ocorre por causa do desconhecimento do vocabulário ou das regras gramaticais, mas pelo fato de o estudante não ter experiência com os discursos (orais ou escritos) que circulam nessa esfera de atividade humana da qual ele passa a fazer parte.

A perspectiva bakhtiniana sobre gêneros leva em consideração o uso da linguagem em determinado contexto de comunicação. Dessa maneira, os gêneros do discurso não podem ser entendidos pelo viés estático do produto, das formas, mas principalmente pelo viés dinâmico da produção, pelo processo, por aquilo que se faz com os textos na vida (JUCHUM, 2016). Ressaltamos que, neste estudo, os gêneros discursivos acadêmicos são entendidos como os discursos (orais e escritos) que são produzidos e que circulam na universidade como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos tendo por finalidade a construção e a divulgação do conhecimento científico. Desse modo, questionamo-nos: como o estudante se apropria dos gêneros do discurso que circulam na universidade?

2.3 O ensino de gêneros acadêmicos na universidade

A universidade se caracteriza como uma esfera de atividade humana que se vale de diversos gêneros discursivos para o seu funcionamento. Ingressar nessa esfera significa apropriar-se dos discursos (orais e escritos) que circulam nesse contexto a fim de poder participar das práticas letradas. Nesse sentido, cabe pensar sobre os textos requeridos pelos professores no decorrer dos cursos de graduação. Afinal, com qual intenção os estudantes escrevem textos na universidade?

Fischer e Dionísio (2011), ao proporem uma tipificação de textos presentes no ensino superior, a partir da análise de resumos publicados em uma conferência internacional sobre letramentos ocorrida em 2009, em Portugal, identificaram duas categorias, a saber: escrita como ferramenta pedagógica e a escrita como gênero científico.

Segundo Fischer e Dionísio (2011), a categoria escrita como ferramenta pedagógica inclui textos requeridos na universidade com fins de mediação do processo de ensino-aprendizagem. O professor os exige a fim de ensinar aos alunos determinados conhecimentos, bem como avaliar a construção desses conhecimentos e sua aprendizagem. Entre os textos que mais se vinculam a essa categoria, destacam-se: resumos, fichamentos, esquemas, resenhas. Já a categoria escrita como gênero científico inclui, conforme as autoras, textos produzidos com o objetivo de divulgar conhecimentos científicos (artigo acadêmico, ensaio, relatório de pesquisa, monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado).

Silva e Silva (2018), em pesquisa realizada com o objetivo de mapear as formas pelas quais a escrita é contemplada em ementas de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o seu ensino, ofertadas em todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Campina Grande, identificaram mais duas categorias, além das identificadas por Fischer e Dionísio (2011), sendo elas: a pedagógica e científica (mista) e a não especificada. Segundo Silva e Silva (2018), na categoria mista, há referência à escrita tanto como uma ferramenta pedagógica, quanto como um gênero científico. Já na não especificada, a referência à escrita é feita de modo genérico, sem menção a gêneros específicos.

As categorias propostas por Fisher e Dionísio (2011) - bem como os achados de Silva e Silva (2018) - foram fundamentais para nossa análise dos planos de ensino de disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação presenciais da Universidade de Vale do Taquari - Univates, uma vez que contribuíram para nossa investigação do “lugar” do ensino da escrita acadêmica na universidade ao nos dar pistas de quais são as possíveis concepções desse ensino nos planos analisados.

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia adotada para a realização deste estudo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A fim de atendermos ao objetivo da pesquisa relatada neste artigo, adotamos os princípios norteadores do paradigma interpretativista, construindo a realidade em estudo a partir do ponto de vista dos atores envolvidos - inclusive os pesquisadores - e das suas experiências subjetivas. O acesso à realidade em estudo se deu a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de natureza documental. Assim, no caso da nossa pesquisa, como estávamos interessadas em identificar as formas por meio das quais a escrita é contemplada em disciplinas ofertadas em cursos de graduação presenciais da Univates, selecionamos para análise os planos de ensino das disciplinas voltadas direta ou indiretamente para o ensino de escrita acadêmica.

Optamos, assim, por desenvolver um estudo de caso, dado o nosso interesse em direcionar a pesquisa para uma situação particular: ensino de escrita acadêmica em uma universidade privada, localizada na região do Vale do Taquari/RS. Conforme Sarmiento (2011, p. 2, grifo do autor), “o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objeto de incidência da investigação [...]. Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o fato de se situar numa *unidade*”. Em nossa pesquisa, buscamos explorar as possíveis especificidades do ensino de escrita a partir de pistas textuais presentes na formulação dos planos de ensino analisados.

Em relação à construção do processo analítico, nós o desenvolvemos em duas partes. Para a realização da primeira etapa da pesquisa, solicitamos ao NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) de todos os cursos de

graduação presenciais da Univates. Foram analisados os documentos de 38 cursos⁵; desses, foram identificados 73 planos de ensino de componentes curriculares cujas ementas sinalizavam a produção escrita de gêneros acadêmicos. Ao analisar essas ementas, fizemos uma classificação dos componentes curriculares identificados: observamos que há aqueles institucionais, ou seja, o mesmo componente é ofertado a todos os cursos (havendo, portanto, um único plano de ensino); há componentes que são compartilhados entre cursos de uma mesma área, como Introdução à Pesquisa (compartilhado entre oito cursos da área da saúde, havendo um único plano de ensino para os oito), Metodologia da Pesquisa (compartilhado entre nove cursos da área das engenharias, havendo um único plano de ensino para os nove), Metodologia da Pesquisa e Bioestatística (compartilhado entre seis cursos da área da saúde, havendo um único plano de ensino para os seis), entre outros; há, também, componentes como Trabalho de Conclusão de Curso, que fazem parte das grades curriculares de todos os cursos e, embora sigam uma regularidade nos conteúdos abordados, apresentam uma redação específica no plano de ensino de cada curso; e há os componentes específicos de cada curso. Essa classificação nos permitiu compreender melhor o contexto em que a produção escrita é prevista nos componentes identificados, o que é essencial para a próxima etapa da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa, foram analisados os planos de ensino completos desses componentes curriculares (não apenas sua ementa). Nessa etapa, por meio da técnica de análise de conteúdo, primeiramente, foram localizadas palavras e expressões que fizessem referência à escrita. Por exemplo, no plano de ensino do componente curricular *Vivências em ambiente e saúde I*, na seção em que é especificada a forma de avaliação prevista no componente, aparece a menção ao gênero *diário de campo*, dando a entender que o estudante precisará produzir um texto desse gênero para ser avaliado. Mais adiante, no plano de ensino desse mesmo componente, aparece a seguinte descrição: “Produção textual a partir de leitura dirigida de artigo - qualidade de escrita e de conteúdo do material”. As expressões “produção textual” e “qualidade de escrita” remetem à ideia de que, ao longo do componente, está prevista a escrita de textos, mesmo que não seja possível identificar os gêneros que serão produzidos.

Em seguida, analisamos essas palavras e expressões que remetem à escrita nos planos de ensino observados. Para tal, foram levadas em consideração as duas categorias identificadas por Fischer e Dionísio (2011): *escrita como ferramenta pedagógica e como gênero científico*, conforme apresentado na seção 2.3.

Na próxima seção, apresentaremos as descobertas que fizemos nessa etapa da pesquisa.

5 No ano de 2019, a universidade ofertava 38 cursos de graduação na modalidade presencial.

4 O ENSINO DE ESCRITA ACADÊMICA: OS ACHADOS DA PESQUISA

A categoria *escrita como gênero científico*, conforme explicado na seção 2.3 deste artigo, abarca a produção de textos com o objetivo de divulgar conhecimentos científicos. Em nossa análise dos planos de ensino dos componentes curriculares que preveem o trabalho com produção escrita, na segunda fase de nossa pesquisa, identificamos essa categoria em diversos componentes. É o caso, por exemplo, dos componentes curriculares Trabalho de Conclusão de Curso I de diversos cursos, que preveem a escrita do gênero *projeto de pesquisa*⁶, em que o estudante deverá desenvolver as etapas iniciais da pesquisa a ser realizada por ele como requisito para a conclusão do curso, por meio da escrita de um projeto que será qualificado por uma banca examinadora. Também identificamos a categoria *escrita como gênero científico* nos componentes curriculares Trabalho de Conclusão de Curso II de diversos cursos. Nos planos de ensino desses componentes, aparece a menção ao gênero *artigo científico*⁷ como requisito para a aprovação do estudante; nesse texto, o acadêmico divulgará a pesquisa realizada por ele como requisito para a conclusão do curso (como fruto do que havia sido previsto no projeto de pesquisa no TCC I), através da submissão de seu texto para a banca examinadora e possíveis publicações posteriores em periódicos científicos. Inclusive, no componente curricular TCC II do curso de Nutrição, além da escrita do artigo, há a exigência de que ele seja submetido para publicação, conforme consta no conteúdo programático do plano de ensino desse componente: “Escrita de artigo conforme normas da revista escolhida pelo estudante e professor orientador”. No conteúdo programático do plano de ensino desse mesmo componente, além do *artigo científico*, encontramos também a exigência da produção de um *resumo científico*: “Elaboração de um resumo do Trabalho de Conclusão de Curso II para a Mostra de Trabalhos Acadêmicos do curso de Nutrição: CCBS.” Há também outros gêneros que fazem parte da trajetória que leva à construção do trabalho final do curso; é o caso do *fichamento*, em que o estudante faz registros das leituras realizadas para a construção de sua pesquisa, os quais auxiliam a escrita da fundamentação teórica de seu trabalho, tanto na fase de projeto de pesquisa quanto na fase final (monografia ou artigo científico). Esse gênero está previsto no conteúdo programático do plano de ensino do componente TCC I do curso de Letras: “fichamento de leituras para o desenvolvimento do projeto”. Portanto, as pistas constantes nesses planos de ensino nos indicam que os textos solicitados podem ser enquadrados na categoria *escrita como gênero científico* (conforme FISCHER; DIONÍSIO, 2011).

6 Nos planos de ensino de alguns componentes TCCI, esse gênero aparece nomeado como *Projeto do Trabalho de Conclusão de Curso* ou como *Projeto de monografia ou artigo acadêmico/científico*.

7 Em alguns planos de ensino dos componentes TCC II, há a opção de escrever ou um artigo científico ou uma *monografia*, com a mesma função (ou a exigência por um ou por outro). O gênero *monografia* aparece com diversas nomenclaturas nos planos de ensino: trabalho, trabalho de conclusão de curso, trabalho de curso.

Nessa mesma categoria, também identificamos a solicitação da produção de gêneros relativos ao estágio supervisionado a ser realizado pelo estudante. É o caso do gênero *relatório de estágio*, que tem a função de relatar a experiência do estágio e refletir sobre ela. No plano de ensino do componente Estágio Supervisionado em Contabilidade I, por exemplo, dentre as habilidades previstas na realização do estágio e na escrita do relatório, consta “Utilização de técnicas de pesquisa e procedimentos metodológicos”. Inclusive, no plano de ensino do componente Estágio Supervisionado em Contabilidade II, o relatório de estágio está previsto para ser realizado em forma de *monografia*, como consta em sua ementa e em seu conteúdo programático: “Execução do projeto de estágio e elaboração do relatório de estágio na forma de monografia, contemplando o relato da pesquisa científica aplicada na resolução de problemas do processo de gestão das organizações vinculados à Contabilidade”. Todas essas características corroboram nossa percepção de que os textos previstos nos componentes relativos ao estágio supervisionado a ser realizado pelo estudante podem ser classificados na categoria *escrita como gênero científico*.

No quadro a seguir, é possível observar os diversos gêneros mencionados nos planos de ensino das disciplinas em que identificamos a categoria *escrita como gênero científico*, bem como o número de ocorrências desses gêneros⁸:

Quadro 1: Categoria *escrita como gênero científico*

Produção textual prevista	Planos de ensino
Artigo científico	17
Projeto de pesquisa	15
Monografia	14
Projeto do trabalho de conclusão de curso	6
Resumo científico	2
Trabalho	2
Trabalho de conclusão de curso	1
Trabalho de curso	1
Fichamento de leituras para o desenvolvimento do projeto	1
Projeto de monografia ou artigo acadêmico/científico	1
Plano de estágio	1
Relatório de estágio	1
Relatório do projeto de estágio	1
Relatório de estágio de pesquisa aplicada sob a forma de monografia	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

8 É importante mencionar que esse número corresponde à quantidade de planos de ensino em que cada gênero aparece dentro dessa categoria. O gênero *artigo científico*, por exemplo, aparece, na categoria *escrita como gênero científico*, em 17 planos de ensino: nos planos de TCC II de 16 cursos diferentes e no plano de Estágio Supervisionado em Alimentação Institucional.

Ao observarmos os componentes curriculares em que estão previstas as produções textuais em que identificamos a categoria *escrita como gênero científico* - TCC I, TCC II, Estágio Supervisionado -, podemos perceber que o estudante toma contato com a exigência dessas produções mais para o final de seu curso. Não é possível saber, apenas pela leitura dos planos de ensino desses componentes, como esses gêneros são abordados, mas podemos deduzir que não haja um ensino dessa escrita científica, e sim pressuposição de que o estudante já deva ter conhecimento de como esses gêneros devem ser escritos. Fica a questão: será que o estudante aprende a escrever esses textos em outros componentes ao longo de seu curso?

A categoria *escrita como ferramenta pedagógica*, por sua vez, conforme explicado na seção 2.3 deste artigo, abarca a produção de textos com o objetivo de demonstrar a aprendizagem de determinados conhecimentos. É o caso do gênero *resenha*⁹. No componente curricular Prática Investigativa II do curso de Pedagogia, por exemplo, ao explicar como funcionará a avaliação prevista no componente, o plano de ensino prevê como instrumento de avaliação: “Resenha crítica de um dos textos estudados durante o componente curricular.” Ou seja, a aprendizagem e a reflexão do estudante quanto aos conteúdos estudados no componente serão avaliadas, entre outros instrumentos, pela escrita de uma resenha crítica. Essa função pedagógica do gênero *resenha crítica* é ratificada pelo que aparece previsto na metodologia de ensino do plano do componente: “Serão oportunizados momentos de exposição oral e escrita sobre os conteúdos desenvolvidos, bem como situações que favoreçam a explicitação dos saberes do estudante, provocados a partir da leitura de referenciais teóricos indicados nas aulas em cruzamento com o vivido.” Essa mesma função pedagógica é observada nos gêneros *resumo*, *memorial*, *ensaio*, *entrevista* e *relatório*. Trata-se novamente, em nossa percepção, de gêneros cuja escrita parece ser exigida do estudante, embora não seja ensinada a ele. O foco das propostas de escrita parece estar na verificação da aprendizagem do estudante quanto aos conteúdos abordados no componente, como se o texto a ser escrito apenas servisse para demonstrar os conhecimentos do discente, o que é corroborado pelo fato de que essas produções textuais estão previstas apenas no item avaliação dos planos de ensino em que aparecem.

Em alguns componentes, porém, os conhecimentos a serem verificados na produção do texto se referem à aprendizagem da própria escrita do gênero. É o que observamos no componente curricular Leitura e Produção de Textos¹⁰, em

9 Geralmente as resenhas solicitadas em componentes curriculares de cursos de graduação têm uma finalidade pedagógica, servindo para que o professor possa avaliar a compreensão e as reflexões do estudante quanto aos textos trabalhados em aula. Ou seja, não se trata da mesma finalidade de resenhas acadêmicas que são publicadas em periódicos, as quais servem para divulgar obras científicas.

10 Por se tratar de um componente institucional, Leitura e Produção de Textos apresenta um único plano de ensino (e não um para cada curso). Portanto, o gênero *resenha crítica* que aparece nesse plano foi considerado como uma única ocorrência (embora esteja previsto em 36 cursos, que compartilham esse mesmo componente).

que o gênero *resenha* é previsto não com o objetivo primordial de averiguar a compreensão do estudante a respeito de uma determinada obra, e sim de promover o ensino/aprendizagem da escrita desse gênero. Na ementa do plano de ensino desse componente, está previsto o “Estudo do texto em suas múltiplas formas e funções, com ênfase no texto acadêmico”; e, no conteúdo programático, propõe-se o trabalho especificamente com o gênero *resenha*: “Resenha: leitura e análise; produção, revisão e reescrita”. Ou seja, o objeto de estudo do componente é a própria escrita de textos; nesse sentido, a produção da resenha permite que o estudante pratique essa escrita e que o professor possa avaliar o conhecimento do estudante quanto a essa habilidade. Dessa forma, ainda que, nesse componente, seja prevista a produção de textos acadêmicos (como é o caso da resenha), essa escrita tem uma função pedagógica. Por isso, nesse componente, o gênero *resenha* foi classificado na categoria *escrita como ferramenta pedagógica*, e não *escrita como gênero científico* (FISCHER; DIONÍSIO, 2011). Essa mesma função da escrita do gênero *resenha crítica* aparece no componente Introdução à Pesquisa¹¹, compartilhado por cursos da área da saúde. No plano de ensino desse componente, está previsto, na ementa, “Processo de iniciação à pesquisa e conceitos fundamentais para o trabalho científico”. Ou seja, trata-se de um componente destinado a iniciar o estudante nas práticas científicas, o que inclui o ensino da escrita acadêmica. Nesse sentido, a produção do gênero *resenha* nesse componente, assim como em Leitura e Produção de Textos, tem a função de avaliar a aprendizagem do estudante quanto à escrita desse texto. Nesse mesmo componente está prevista a escrita do gênero *resumo científico* com essa mesma função pedagógica.

Essa mesma função de ensino de escrita de gêneros científicos pode ser observada nos componentes Pesquisa em Administração (cujo conteúdo programático prevê o ensino de “Técnicas de escrita de projetos e relatórios de pesquisa”) e Pesquisa em Psicologia I (cuja ementa apresenta “Estudo das etapas de um projeto de pesquisa, com ênfase nas principais abordagens em metodologia de pesquisa em Psicologia”). Nesses planos, está previsto o trabalho com o gênero *projeto de pesquisa*, porém com ênfase no ensino da escrita desse gênero. Portanto, ainda que se trate de um gênero científico, sua produção foi enquadrada nesses componentes dentro da categoria *escrita como ferramenta pedagógica*.

Ainda dentro da categoria *escrita como ferramenta pedagógica*, encontramos alguns componentes curriculares que, por mais que não apresentem claramente os gêneros textuais a serem trabalhados - pois mencionam apenas expressões como “textos científicos” ou “redação científica” -, parecem se propor ao ensino da escrita acadêmica. É o caso do componente Introdução à Pesquisa compartilhado por cursos da saúde, que apresenta, em seu plano de ensino, termos como “Processo de iniciação à pesquisa e conceitos fundamentais para o trabalho científico”, em

11 O componente Introdução à Pesquisa, por ser comum a diversos cursos da área da saúde, apresenta um único plano de ensino para todos esses cursos. Portanto, o gênero *resenha crítica* que aparece nesse plano foi considerado como uma única ocorrência (embora esteja previsto em oito cursos, que compartilham esse mesmo componente).

sua ementa, “Reconhecimento, compreensão, interpretação e desenvolvimento de textos científicos”, nas habilidades a serem desenvolvidas, “Reconhecer as regras básicas de redação científica utilizando o Manual da Univates”, nos objetivos a serem alcançados, “Regras básicas de redação científica e citações (ABNT e manual para trabalhos acadêmicos)” e “Normas acadêmicas de apresentação de trabalhos científicos”, no conteúdo programático, que podem ser considerados pistas de que a escrita, nesse componente, é concebida como ferramenta pedagógica.

No quadro a seguir, é possível observar as diversas menções a produções textuais em que identificamos a categoria *escrita como ferramenta pedagógica*, bem como o número de ocorrências delas¹²:

Quadro 2: Categoria *escrita como ferramenta pedagógica*

Produção textual prevista	Planos de ensino	Componentes curriculares*
Resenha crítica	4	46
Projeto de pesquisa	2	2
Resumo científico	1	8
Textos científicos	1	8
Redação científica	1	8
Ensaio	1	2
Memorial	1	2
Resumo	1	1
Entrevista	1	1
Relatório	1	1
Escrita científica	1	1
Normas acadêmicas de apresentação de trabalhos científicos	1	1
Relato de entrevista com pesquisador	1	1
Técnicas de escrita de projetos e relatórios de pesquisa	1	1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

*Conforme os cursos que compartilham o mesmo plano de ensino.

12 Conforme explicado em nota anterior, relativa ao Quadro 1, o número de ocorrências corresponde à quantidade de planos de ensino em que cada produção textual aparece prevista dentro dessa categoria. Porém, algo interessante aconteceu em relação às produções textuais previstas na categoria *escrita como ferramenta pedagógica*: a maioria delas está prevista em componentes curriculares institucionais ou em componentes compartilhados entre cursos de uma mesma área. Conforme explicado na seção 3 deste artigo, esses componentes institucionais ou compartilhados apresentam um único plano de ensino. Portanto, o número de ocorrências de cada produção textual no Quadro 2 é baixo se considerado o plano de ensino, no entanto o número de componentes (considerando os cursos que compartilham o plano de ensino) em que elas estão previstas é bastante alto. Tendo em vista essa peculiaridade, apresentamos mais uma coluna no Quadro 2, indicando o número de componentes além do número de planos de ensino. A título de ilustração, explicamos que o gênero *resenha*, por exemplo, aparece em quatro planos de ensino, porém dois desses planos são de componentes compartilhados: um deles é o componente institucional Leitura e Produção de Textos, que ocorre em 36 cursos, e o outro é o componente Introdução à Pesquisa, compartilhado entre oito cursos da área da saúde.

Essa preocupação de boa parte dos componentes em que identificamos a categoria *escrita como ferramenta pedagógica* com o ensino da escrita científica, de certa forma, responde à pergunta feita anteriormente (será que o estudante aprende a escrever esses textos em outros componentes ao longo de seu curso?). E, nesse sentido, é importante observar o número presente na coluna direita do Quadro 2, que nos informa que há uma série de cursos que compartilham disciplinas que se propõem a esse ensino. Ou seja, para esses cursos, não é apenas ao final da trajetória acadêmica que o estudante vai se deparar com a necessidade da produção de um texto científico (como vimos nos componentes em que foram identificadas produções textuais classificadas na categoria *escrita como gênero científico*). No entanto, isso não significa que a concepção de ensino de escrita, nessas disciplinas, implique necessariamente o modelo dos letramentos acadêmicos defendido por Lea e Street (1998). Parece imperar, nesses componentes, o modelo da socialização acadêmica, em que os professores propiciam aos estudantes oportunidades de observar e praticar as características dos gêneros a serem produzidos, partindo do pressuposto de que os discentes estarão aptos a reproduzir essa escrita nas situações em que forem solicitados.

Apenas no plano de ensino do componente Pesquisa em Psicologia I é possível observar pistas que podem indicar o ensino da escrita científica pautada no modelo dos letramentos acadêmicos. Nos critérios de avaliação descritos no plano, propõe-se uma atividade que pode contribuir para a compreensão de como se constrói um projeto de pesquisa: uma entrevista a ser realizada pelo estudante com algum pesquisador, procurando compreender como se dá o processo de pesquisar. A partir dessa entrevista, o estudante deve entregar uma produção escrita:

Entregar por escrito, em no mínimo 2 páginas e no máximo 4 páginas, um relato e reflexão sobre a entrevista realizada com um(a) pesquisador(a) - pode ser um(a) professor(a), alguém que já realizou trabalho de conclusão de curso, alguém que já fez mestrado ou doutorado. A entrega deve ser em forma de produção textual, isto é, não será aceito transcrição “pergunta-resposta”. Há necessidade de relacionar os pontos da entrevista com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Ou seja, você terá que produzir um texto, coerente, sobre a entrevista, com início, meio e fim. O texto pode iniciar com a contextualização de quem é o(a) entrevistado(a), seguindo com a narrativa dos pontos elencados na entrevista. *O conteúdo da entrevista deve estar relacionado com o processo de pesquisar: escolha do tema, construção de problema e objetivos, metodologia, escolha de orientador, Comitê de Ética, dentre outros pontos que você achar pertinente ou tem curiosidade em saber sobre pesquisa/pesquisar* (grifos nossos).

Trata-se, portanto, de uma produção escrita que ajuda o estudante a refletir sobre o processo de pesquisar e a construir seu próprio projeto de pesquisa, o que indica que há preocupação com o ensino da escrita científica como uma prática social situada.

Em alguns planos de ensino, constatamos que as produções textuais previstas poderiam se enquadrar tanto na categoria *escrita como gênero científico* quanto na categoria *escrita como ferramenta pedagógica*. É o caso do componente Metodologia

da Pesquisa¹³ e do componente Projetos de Pesquisa em Comunicação¹⁴, em que os estudantes aprendem a escrever um *projeto de pesquisa*, que poderá resultar no desenvolvimento dessa pesquisa. No plano de ensino do componente Metodologia da Pesquisa compartilhado por nove cursos da área das engenharias, é possível ler os seguintes objetivos: “Aplicar a metodologia científica na resolução de problemas, por meio de trabalhos individuais; Organizar os procedimentos de elaboração de projetos de pesquisa; Desenvolver trabalhos de cunho acadêmico, como o Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso”. Além disso, tanto nesse como em outros planos de ensino desse mesmo componente compartilhados por outros cursos, é possível observar preocupação com o ensino tanto da leitura quanto da produção de *artigos científicos* (“Elaboração de projetos de pesquisa e artigo científico”, “possibilitar aos alunos ler e compreender artigo científico publicado em periódico importante”). Essas pistas presentes nesses planos de ensino permitem depreender que tanto há preocupação com o ensino de gêneros acadêmicos quanto há previsão de que os gêneros produzidos sejam efetivamente usados, ao longo da trajetória acadêmica do estudante, para que este possa divulgar seus conhecimentos científicos. Isso nos possibilita classificar as produções textuais previstas nesses componentes na categoria *mista*, fato que corrobora com o estudo de Silva e Silva (2018).

Nesse sentido, algo interessante pode ser observado no plano de ensino do componente Vivências em Ambiente e Saúde I (compartilhado por oito cursos da área da saúde). É possível observar preocupação com a escrita acadêmica tanto como verificação da aprendizagem dos conteúdos quanto como possibilidade de divulgação de conhecimentos científicos, conforme mostram diversos trechos (“Estudo do campo de ambiente e de saúde por meio de ações que busquem a relação dialógica com a comunidade, em cenários de práticas, para vivências de trabalho em equipe multiprofissional”, previsto na ementa; “Comunicação verbal, não verbal e habilidades de leitura e escrita”, previsto nas habilidades; “Exercitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo fundamental para a formação em saúde”, previsto nos objetivos; “Produção textual a partir de leitura dirigida de artigo - qualidade de escrita e de conteúdo do material”, previsto nos critérios de avaliação; “Diário de campo: articulação entre descrição da atividade, teoria e impressões; uso do diário de campo naquilo que ele se propõe (articular impressões, teoria e relatos/observações)”, previsto nos critérios de avaliação; “Projeto de intervenção (terceiro bimestre): coerência (fundamentação teórica articulado aos contextos do território) na elaboração da proposta, contendo contextualização

13 Esse componente é compartilhado por diversos cursos, sendo descrito em quatro planos de ensino diferentes, conforme a área do conhecimento: Metodologia da Pesquisa e Bioestatística (compartilhado por seis cursos da área da saúde), Metodologia da Pesquisa (compartilhado por nove cursos da área das engenharias), Metodologia da Pesquisa (compartilhado por dois cursos da área organizacional) e Metodologia da Pesquisa (específica para o curso de enfermagem).

14 Esse componente é descrito em um único plano de ensino, sendo compartilhado por dois cursos da área da comunicação (Jornalismo e Publicidade e Propaganda).

teórica, objetivo fundamentado na demanda emergente e metodologia”, previsto nos critérios de avaliação), o que corrobora a classificação das produções textuais previstas nesse componente na categoria *mista*. Porém, esses trechos também apresentam pistas de que o trabalho com a escrita está fundamentado em uma preocupação maior com a inserção do estudante em reflexões e práticas próprias de sua área de atuação, o que pode evidenciar a escrita acadêmica como uma prática social situada, no modelo dos letramentos acadêmicos.

No quadro a seguir, é possível observar as menções a produções textuais em que identificamos a categoria *mista*, bem como o número de ocorrências delas:

Quadro 3: Categoria *mista*

Produção textual prevista	Planos de ensino	Componentes curriculares*
Projeto de pesquisa	5	20
Artigo científico	1	9
Diário de campo	1	8
Projeto de intervenção	1	8
Produção textual	1	8

Fonte: Elaborado pelas autoras.

*Conforme os cursos que compartilham o mesmo plano de ensino.

Já na categoria *não identificado*, enquadramos os componentes curriculares em cujas ementas, na Fase 1 da pesquisa, haviam sido identificadas alusões à escrita, porém na Fase 2 verificamos que os respectivos planos de ensino não fazem menção a nenhuma forma de escrita. É o caso da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do curso de Publicidade e Propaganda, em que consta apenas a expressão “pesquisa para a conclusão de curso”. Também classificamos nessa categoria componentes que, embora façam menção à escrita, não dão a entender quais gêneros serão escritos nem se essa escrita é acadêmica. É o caso dos componentes Integralidade da Atenção à Saúde I e II, que preveem no plano de ensino, entre seus objetivos, “Desenvolver a escrita e a leitura em Língua Portuguesa”. Também é o caso do componente Língua Inglesa I - Leitura e Produção de Texto¹⁵, que prevê no plano de ensino: “Desenvolvimento das habilidades de escrita, acuidade auditiva e fala em Língua Inglesa”, em sua ementa; “Gêneros textuais”, em seu conteúdo programático; “as habilidades de produção (produção oral e escrita) são ensinadas de modo integrado, aproximando-se das situações de uso que acontecem para além da sala de aula”, em sua metodologia de ensino. Conforme apontado na seção 2.3, Silva e Silva (2018) denominaram essa categoria de “não mencionada”. Esse tipo de ementa sinaliza a responsabilidade do professor de escolher os gêneros a serem produzidos pelos alunos.

15 Esse componente é eletivo para todos os cursos e obrigatório para o curso de Letras.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo que mostra a quantidade de planos de ensino nos quais as produções textuais de cada categoria foram identificadas.

Quadro 4: Todas as categorias

Categoria	Planos de ensino
Escrita como gênero científico	64
Escrita como ferramenta pedagógica	18
Mista (ambas)	9
Não identificada	7

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando o quadro acima podemos constatar que os planos de ensino que mais apresentam previsão de produção textual são da categoria *escrita como gênero científico*, cujas produções, conforme apresentado no Quadro 1, envolvem principalmente o artigo científico, a monografia e o projeto de pesquisa. Esses gêneros discursivos, ligados ao planejamento e à divulgação de pesquisa, aparecem predominantemente nos planos de ensino das disciplinas de TCC I e II, que são exigidas apenas ao final dos cursos de graduação. A pergunta que fazemos é: será que esses componentes se caracterizam como um “lugar” do ensino da escrita ou apenas exige-se a produção de determinados gêneros acadêmicos dos estudantes? Essa questão nos remete aos modelos de letramentos identificados por Lea e Street (1998), conforme apresentado anteriormente: os dados parecem apontar para o modelo da socialização acadêmica, ou seja, o foco do trabalho com os textos parece estar na capacidade de o estudante reproduzir as aprendizagens das regras básicas desses discursos/gêneros em qualquer contexto de uso, sem considerar os usos efetivos desses gêneros em práticas situadas de letramentos acadêmicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, apresentamos e discutimos os dados gerados a partir da pesquisa *O ensino de escrita acadêmica em cursos de graduação na Universidade do Vale do Taquari*, com a finalidade de compreender as concepções de ensino de escrita acadêmica presente nos planos de ensino dos componentes desses cursos. A primeira etapa consistiu na análise dos PPCs dos cursos de graduação presenciais da Universidade do Vale do Taquari – Univates e no levantamento dos componentes curriculares cujas ementas evidenciam direta ou indiretamente o ensino da escrita de gêneros acadêmicos. Na segunda etapa, realizamos a análise dos planos de ensino dos componentes curriculares que preveem o trabalho com produção escrita, identificando e classificando as menções à escrita nos planos em diferentes categorias, quais sejam, *escrita como ferramenta pedagógica*, *escrita como gênero científico*, *mista (ambas)* e *não identificada*.

Os dados gerados parecem apontar predominantemente para o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), uma vez que, embora seja dada

ênfase à escrita de gêneros ligados ao planejamento e à divulgação da pesquisa (projeto de pesquisa, monografia, artigo científico), não há evidências de que sejam considerados os usos efetivos desses gêneros em práticas situadas de letramentos acadêmicos. No modelo de socialização acadêmica, conforme visto na seção 2.1, a escrita é abordada na noção de gênero discursivo, “sugerindo um interesse maior em socializar os estudantes com os discursos científicos materializados em diferentes gêneros que circulam e são produzidos na academia” (SILVA; SILVA, 2018, p. 480).

Este estudo nos faz entender que todos os componentes curriculares que compõem um curso de graduação deveriam se caracterizar como um “lugar” de ensino dos textos a serem produzidos pelos estudantes, e não apenas um “lugar” no qual se exige do aluno a produção de determinados gêneros, não restringindo esse ensino a poucas disciplinas destinadas a isso, (como é o caso de Leitura e Produção de Textos, Introdução à Pesquisa e Metodologia da Pesquisa). Além disso, destacamos que o ensino da escrita de gêneros científicos não pode ficar apenas para o final do curso. Em outros termos, defendemos, neste estudo, a importância de passar do modelo de socialização acadêmica para o modelo dos letramentos acadêmicos.

Cabe ressaltar que os dados gerados para este estudo não nos possibilitaram fazer inferências acerca de como efetivamente se dá o processo de ensino de gêneros acadêmicos nos diversos componentes dos cursos focalizados, já que os dados são apenas de natureza documental. Dessa forma, não é possível saber como o previsto em cada plano de ensino se concretiza na prática da sala de aula.

Para dar conta de apontar possíveis respostas a essa questão, pretendemos dar continuidade à pesquisa gerando dados por meio de um estudo longitudinal com estudantes de diversos cursos, a fim de acompanhar o seu processo de letramento acadêmico e poder, então, entender melhor qual é, de fato, o lugar do ensino da escrita acadêmica nos cursos de graduação da Univates.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FISCHER, A; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 11 nov. 2020.

HENDERSON, R; HIRST, E. Reframing academic literacy: re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. **English teaching: practice and critique**, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.

JUCHUM, M. **Letramentos acadêmicos**: os projetos de trabalho na universidade. 2016. 174 p. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LEA, M.R.; STREET, B. **Student writing in higher education**: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, M.R. **Academic literacies**: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

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

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

SARMENTO, M.J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A.T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SILVA, J.M; SILVA, E.M. **Escrita na universidade**: estudo de caso das ementas de disciplinas ofertadas em cursos de graduação. *In*: Colóquio Nacional 15 de Outubro, 4, 2018, Campina Grande. Anais Colóquio Nacional 15 de Outubro. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2018, p. 472-484.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman, 1995.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva Florianópolis**, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

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