

## *Letramento Acadêmico e Formação do Professor: Leitura-Escrita do Gênero Textual Plano de Aula*

Maria do Socorro **OLIVEIRA\***

\* Post-Doctorate (2006-2007) and PhD (1994) in Linguistics at the Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor of the Postgraduate Program in Language Studies at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Contato: msroliveira.ufrn@gmail.com.

### **Resumo:**

Este estudo apresenta uma experiência pedagógica voltada para o ensino da leitura/escrita do gênero plano de aula no âmbito da formação docente em Letras. O trabalho fundamenta-se nas contribuições dos estudos de letramento acadêmico (CARLINO, 2003; 2005; HYLAND, 2004; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; 2011), nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995; SWALES, 1998; BAZERMAN, 2005) e nas contribuições dos estudos sobre formação docente a partir de uma perspectiva crítica (GIROUX, 1997; BORGES, 2002). A pesquisa é qualitativa de natureza etnográfica crítica (THOMAS, 1993). A análise apoia-se em dados gerados em seminários, desenvolvidos na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva da etnografia da escrita (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004), e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras. O estudo aponta para os desafios e as possibilidades de se promover a apropriação e o domínio de gêneros acadêmico-profissionais, com destaque para a relevância da abordagem etnográfica.

### **Palavras-chave:**

Letramento acadêmico. Gêneros textuais. Plano de aula. Etnografia da escrita.

# Letramento Acadêmico e Formação do Professor: Leitura-Escrita do Gênero Textual Plano de Aula

---

Maria do Socorro Oliveira

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são práticas de vida localizadas em todos os domínios de uma sociedade grafocêntrica. Por meio delas, as pessoas agem, discursivamente, nos diferentes mundos de letramento (na família, na escola, na comunidade, na academia, no trabalho, nas profissões etc.) e dão sentido ao que fazem em suas vidas. Dada a sua natureza social e agentiva, essas práticas estão sempre associadas a propósitos e disposições sociais os quais regulam o modo como elas se constituem e se organizam, bem como são usadas e valoradas nas variadas esferas da atividade humana. A partir delas, também, o homem constrói a sua memória cultural, os seus saberes e a sua própria imagem. Leitura e escrita são, por isso, práticas de letramento de caráter identitário (IVANIČ, 1998) que se tecem e se entrelaçam a partir de fios sociais, históricos, culturais e, sobretudo, humanísticos, já que são atividades do fazer humano.

No campo do trabalho, a escrita é uma ferramenta profissional imprescindível. Para atuar como bons advogados, médicos, engenheiros, professores, todos necessitam ser leitores e escreventes competentes. É a partir de textos escritos que cada profissional se inscreve e se mantém como membro de uma comunidade disciplinar. Nela, o profissional acessa o conhecimento típico da área, adota e gerencia as suas práticas profissionais, atualiza os seus próprios saberes e oferece, também, os seus aportes pessoais (MORALES; CASSANY, 2008).

Por isso, a tarefa de aprender a escrever textos profissionais é tão relevante e imperativa. Salientamos, entretanto, que ela não se dá de forma simples e natural. Ao contrário, requer muito trabalho cognitivo, tempo, dedicação pessoal e, sobretudo, prática. Aprende-se a escrever, escrevendo. Esse aprendizado necessita, sem dúvida, ser acompanhado, construído de forma sistemática, explícita e, sobretudo, com valoração institucional. Trata-se de uma demanda de formação inicial e, também, continuada, a ser enfrentada pelas instituições de ensino superior.

Nessa perspectiva, este estudo<sup>1</sup> analisa uma experiência pedagógica voltada para o ensino da leitura/escrita do gênero profissional *plano de aula* no âmbito da formação universitária – Cursos de Licenciatura em Letras. Para tanto, assume, teoricamente, uma visão sociocultural dessas práticas de linguagem proposta nos estudos de letramento acadêmico (CARLINO, 2003; HYLAND, 2004; LEA; STREET, 2006; MARINHO, 2010; 2011), nas abordagens de gêneros textuais filiadas à nova retórica (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995; SWALES, 1998; BAZERMAN, 2005) e nas contribuições oferecidas pelos estudos de formação docente a partir de uma perspectiva crítica (GIROUX, 1997; BORGES, 2002). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa de natureza etnográfica crítica (THOMAS,

---

<sup>1</sup> Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa maior intitulado 'Acesso e domínio de gêneros textuais em mundos de letramento acadêmico' que destaca a importância e a necessidade de se trabalhar os gêneros textuais (orais e escritos) por meio de dispositivos didáticos que possibilitem ao licenciando em Letras o domínio das práticas letradas no mundo acadêmico, o acesso ao conhecimento disciplinar e a consciência do valor epistêmico da leitura e da escrita na formação profissional (PVC14756-2017).

1993). A análise apoia-se em dados gerados em seminários<sup>2</sup>, desenvolvidos em semestres distintos (2017.2; 2018.1 e 2019.2) na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva da etnografia da escrita (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004), e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras de períodos diferentes (2010.1 e 2016.2)<sup>3</sup>.

Com vistas a refletirmos sobre essa vivência de ensino-aprendizagem relacionada à compreensão e à produção de gêneros textuais acadêmico-profissionais, traçaremos, inicialmente, um quadro de dificuldades por que passam os graduandos em Letras com a escrita acadêmica. A seguir, apontaremos as epistemes que fundamentam este trabalho para, posteriormente, apresentar uma experiência de letramento com foco no gênero textual *plano de aula*, o que será feito a partir de uma perspectiva etnográfica. Finalizamos, apontando as contribuições deste trabalho para o campo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nos domínios disciplinar e profissional.

## LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ACADÊMICO: EXPECTATIVAS E DISPOSIÇÕES

A tarefa de ler e escrever no contexto acadêmico tem sido fonte de preocupações não apenas para aqueles que enfrentam as demandas comunicativas solicitadas nas diferentes disciplinas de cursos universitários, mas também para os professores que afirmam lidar com o baixo nível de competência leitora e escritora revelado, de modo geral, por alunos universitários. É comum professores comentarem que a maioria dos alunos não sabe ler nem escrever, como se espera na universidade. Em contrapartida, os alunos ingressam nos cursos universitários, especialmente em Letras, com a esperança de melhorar o domínio da leitura e da escrita adquirido na educação básica. Os depoimentos escritos<sup>4</sup> a seguir revelam essa esperança:

“Ao iniciar o curso, eu esperava aprofundar meus conhecimentos sobre a língua portuguesa [...] eu esperava adquirir um conhecimento mais aprofundado das habilidades de leitura e escrita [...] esperava muitas matérias de produção textual” (GR, 16);

“De início, aprender mais gramática, entendê-la melhor, e escrever bem” (GR, 16);

“Espero que o curso me ajude a aprofundar os conhecimentos que tenho sobre a língua portuguesa e me capacite a escrever melhor” (GR, 10);

“Suprir necessidades essenciais de leitura assim como auxiliar na arte de escrever” (GR, 10).

Esses depoimentos correspondem à expectativa de que o curso de Letras tem como missão oferecer oportunidades ao aluno de aprender a escrever *bem*, para, supostamente, poder ensinar bem a língua portuguesa, já que o curso é de Licenciatura em Letras. São depoimentos que revelam a compreensão de que na passagem do ensino médio para o ensino superior, há uma espécie de mera *continuidade*. Aquilo que não se aprendeu, a contento, na educação básica, vai se aprender ao ingressar na universidade. Proferem que o *domínio da escrita* resulta do domínio de padrões gramaticais, ou seja, se eu aprendo gramática, conseqüentemente, escreverei “*bem*”, o que traduz uma concepção de ensino-

<sup>2</sup> Embora tenham sido desenvolvidos vários seminários no componente curricular Linguística IV, os quais trataram sobre diferentes gêneros textuais, incluindo os do domínio da docência, neste estudo a nossa análise está centrada nos seminários sobre o gênero específico ‘plano de aula’, apresentado por dezesseis (16) alunos matriculados nesses componentes em períodos distintos (2017.2; 2018.1 e 2019.2).

<sup>3</sup> O questionário de 2010.1 foi aplicado em sala de aula de forma manual, e não eletrônica. Para a elaboração do questionário 2016.2 foi utilizada a ferramenta Google Forms. Este último questionário intitulado ‘Mundos de letramento escolar e acadêmico’, além de solicitar informações sobre dados pessoais dos graduandos, pergunta sobre aspectos relativos aos letramentos escolar e acadêmico bem como aos mundos de letramento no domínio da Linguística e da Linguística Aplicada (ver em <https://goo.gl/forms/yr6wVXdKU2p7gmmZ2>).

<sup>4</sup> Esses depoimentos escritos foram extraídos dos dois questionários aplicados junto a quarenta e cinco (45) graduandos de Letras de períodos diferentes (2010.1 (26 alunos) e 2016.2 (19 alunos)).

aprendizagem de língua voltada para o *domínio de gramática* a partir de uma visão retrospectiva<sup>5</sup>, e não projetiva, a qual interfere, naturalmente, no processo de apropriação e domínio da escrita.

Essas disposições podem pressupor a existência de um *déficit* linguístico por parte dos alunos ao tempo em que permitem corroborar uma *função compensatória* de ensino de escrita (também de leitura) no processo de desenvolvimento da competência leitora e escritora no contexto da universidade. É com base nessa função que muitos dos Programas de ensino de língua na universidade se planejam de modo a oferecer aos alunos critérios reguladores da formulação textual, estudados à luz de uma abordagem de ensino explícito, para compensar esse suposto *déficit*.

Essas verbalizações e o próprio desempenho dos acadêmicos, demonstrado em tarefas de leitura e escrita nas disciplinas, fazem-nos pensar sobre o modo como é conduzida a construção do conhecimento nos cursos universitários, particularmente nos cursos de Licenciatura em Letras (formação docente). Nessa direção, cabem os questionamentos: como se dá o ingresso desses alunos no mundo da escrita acadêmica e quais os entraves que dificultam essa iniciação? O que a universidade e os professores de língua podem fazer para atender a essas expectativas e disposições?

Julgamos que enfrentar essa problemática exige considerar, além de outros aspectos, o que os alunos sentem, ao escrever na universidade. Quais são as inquietações, expectativas e disposições relativas à prática da escrita nesse domínio discursivo? A esse respeito, estudos (CARLINO, 2003; 2005; MARINHO, 2011) revelam não ser fácil a tarefa de escrever na universidade. Diante dessa demanda, os alunos demonstram um verdadeiro “pavor” ao ato de escrever. Além do medo, outras dificuldades são alegadas pelos alunos quando enfrentam a tarefa de escrever gêneros textuais vinculados ao domínio acadêmico de modo geral:

1) *a pressuposição de um saber linguístico já dominado pelos alunos*. Já nos períodos iniciais das disciplinas curriculares dos cursos de nível superior, é comum aos alunos enfrentarem demandas de escrita para as quais não se sentem preparados. São muitas as ocasiões em que os professores, interessados na construção do conhecimento disciplinar, solicitam dos alunos que produzam resenhas, resumos, fichamentos, artigos, relatórios, supondo que, por já terem sido submetidos a um processo de formação educacional (educação básica) e de avaliação (concursos e provas) ao longo dos anos de escolaridade, os alunos já possuem competência leitora e escritora suficiente para dar conta de demandas discursivas de tal natureza. Em razão disso, essas solicitações são, geralmente, desacompanhadas de uma instrução explícita sobre o que o professor deseja com a produção dessas práticas textuais e sobre como estas se organizam na materialidade linguística. A passagem seguinte indica que nem sempre o aluno tem uma concepção clara da composição dos gêneros acadêmicos:

“As disciplinas deveriam ser mais focadas no ensino, pensados para serem trabalhados ou ajudar no trabalho em sala de aula. Além disso, deveria haver disciplinas que apresentem os textos acadêmicos e como devem ser feitos. Pois os professores exigem resenha crítica, fichamentos etc. sem que saibamos como se faz [...]”. (GR 16).

É, também, revelador da necessidade de se promover, na universidade, uma transformação curricular que inclua o ensino de gêneros acadêmicos no processo formativo, atentando para as suas várias especificidades (científico, profissional, ocupacional) e considerando que os gêneros apresentam variação configuracional nos diferentes domínios disciplinares.

---

<sup>5</sup> Assumir uma visão retrospectiva no ensino da língua corresponde a adotar a compreensão de que o aluno precisa aprender primeiro gramática para, depois, aplicar esse conhecimento ao texto. A visão projetiva, ao contrário, prevê como relevante ao processo de escrita a despartude do escrevente para as condições de produção textual (OLIVEIRA, 2010).

2) *o desconhecimento de escolhas lexicais específicas de cada área de conhecimento*. Quando os alunos se iniciam em um novo campo disciplinar, muitas dificuldades decorrem do fato de eles não conhecerem ou não saberem fazer uso de vocábulos próprios de uma área de conhecimento específica. A esse respeito, Marinho (2011), no seu texto “‘As palavras difíceis chegaram’: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica”, comenta ser essa a principal “*pedra no caminho*” desses estudantes. A autora explica que essa dificuldade não se dá em razão do não conhecimento de muitos itens lexicais presentes nos textos, mas sim pelo desconhecimento que os alunos têm dos significados desses itens, produzidos pelo contexto textual e discursivo em que estes se enquadram. A esse respeito, é esclarecedora a afirmação de Bakhtin:

Quando escolhemos uma palavra durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica. Ao contrário, costumamos tirá-la de outros enunciados e, acima de tudo, de enunciados aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero (BAKHTIN, 1997, p. 311).

Esse aspecto, parece, não está claro nem para os alunos nem para os professores.

3) *a falta de elegibilidade para dizer o que pretende*, compreendida como um aspecto decorrente de imaturidade teórica. Os alunos julgam que, dado ao fato de não possuírem um embasamento teórico suficiente, eles não se sentem confiantes para se expressar. Tal inibição decorre, também, do sentimento de não se sentirem autorizados ou legitimados para defenderem seus pontos de vista no texto. Já ouvimos alunos dizerem: quem sou eu para afirmar isso? A ausência ou a limitação de conhecimento teórico afeta não só a produção textual mas também a própria conduta pedagógica em sala. A esse respeito, eles se perguntam: o que eu vou fazer com esse conhecimento teórico na minha sala de aula? Em suma, as indagações feitas deságuam na questão da transposição teórica e didática. Estamos aqui entendendo essa transposição como uma forma de (re)vozeamento da palavra alheia ecoada nas interações acadêmicas.

4) *o (re)vozeamento da teoria*, seja no que se refere à prática didática, seja no que concerne ao trabalho com a escrita e a leitura, procede de um conhecimento pulverizado repassado em sala de aula via uma prática expositiva orientada por escolhas teóricas individuais, selecionadas por cada professor, sem que o aluno tenha consciência, inclusive, de que lugar teórico o professor está falando e onde se situam essas fontes de informação:

“Nós recebemos um *conhecimento pulverizado* em sala de aula. Alguns professores valorizam o conteúdo teórico outros estão interessados na prática docente. Mas o curso é de licenciatura! Nós estamos aqui para aprender a ser professor de língua portuguesa” (GR,16)<sup>6</sup>.

Em muitos cursos, essas informações são, muitas vezes, repassadas aos alunos em fragmentos textuais organizados em apostilas e textos soltos, fotocopiados, disponibilizados pelos professores, muitas vezes, sem indicação bibliográfica. A informação chega, assim, de segunda mão. O professor se comporta como um depositário do saber, e o aluno apenas como um recebedor passivo do conhecimento.

5) *o professor no papel de reprodutor do conhecimento* produzido na/para universidade, e o aluno na condição de assimilador desse conhecimento não para ele destinado (CARLINO, 2005). Mesmo que muitos professores busquem implementar práticas didáticas inovadoras na sala de aula ou façam uso de ferramentas digitais para atrair mais a atenção dos alunos (*PowerPoint, blog, YouTube*), percebe-se, ainda, no cotidiano da universidade, a implementação pelos professores de um plano de trabalho disciplinar centrado

<sup>6</sup> Embora a observação do aluno seja relativamente à questão pedagógica – a formação do professor –, o repasse de informações soltas afeta, também, o processo de escritura.

no repasse ou na exposição de informações teóricas que foram produzidas, não para os alunos, mas para pesquisadores de uma comunidade científica particular. São livros, coletâneas, artigos, ensaios escritos para os pares e não para uso didático<sup>7</sup>.

Esses textos científicos são disponibilizados para os alunos, com o objetivo de leitura prévia para apresentação e discussão posterior em sala de aula. Embora o acesso a essa produção seja um recurso positivo para a construção do conhecimento (não temos dúvida disso), o modo como ele se dá acaba não permitindo ao aluno construir a aprendizagem de forma mais ativa, crítica e reflexiva. O procedimento do repasse tira do aluno a possibilidade ou o poder de construir o conhecimento de maneira consciente e dinâmica. Sua aprendizagem se dá, ainda, de forma pouco significativa na medida em que ele não conhece as fontes bibliográficas de onde são extraídos os textos para eles repassados.

No questionário aplicado junto a graduandos do curso de Letras (semestre 2016.2), de 19 alunos, 14 responderam desconhecer fontes de divulgação/publicação (impressas ou eletrônicas) relativas à área de Linguística Aplicada. Esse dado revela que a informação chegada à sala de aula é, geralmente, de segunda mão, isto é, fornecida pelo professor ou buscada em *sites de internet*, muitas vezes não confiáveis, em termos da qualidade da informação. Vejam-se os dados:

“Não conheço fontes de divulgação dessa área” (GR, 16);

“[...] conheço poucas fontes, apenas aquela citadas pela professora da disciplina, como as revistas Odisseia, ANPOLL e Delta” (GR, 16).

“[...] a professora mostrou em sala algumas publicações, mas não conheço nenhuma, porque tem que ver os trabalhos nas publicações e ver se tem algo interessante para ler...como o acesso é difícil e o tempo que a gente tem é pouco....não leio textos dessas publicações, prefiro ler outros textos que já são do meu interesse” (GR, 16).

Não há dúvida de que cabe ao professor mediar o conhecimento na sala de aula. Pensamos, todavia, que esse processo deve ser realizado de forma mais interativa, à luz de abordagens colaborativas de ensino-aprendizagem que dão ao aluno e ao professor a oportunidade de agirem juntos, como *mediadores agentivos*<sup>8</sup> (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Sabe-se que toda prática pedagógica é informada por uma teoria. É importante que nas licenciaturas o professor em formação inicial conheça teorias a respeito da leitura e da escrita; entretanto, essa teoria não pode sobrepujar a prática. Há que haver uma relação de mão dupla nesse sentido.

6) *a pouca ênfase dada à prática da escrita*. Tem-se observado, mesmo nas disciplinas dedicadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma forte tendência a se enfatizar na sala de aula a exposição pelo professor de tópicos teóricos<sup>9</sup> em detrimento de uma prática de escrita a ser potencializada na interação aluno-professor. Em outra dimensão, esse procedimento pedagógico parece aliar-se à antiga prática de ensino de língua sustentada na relação entre gramática da frase x domínio de língua. Agora, em um sentido mais amplo: consiste na ideia de que o conhecimento de gramática do texto ou de mecanismos textuais (coesão e coerência) aciona, por si, o domínio da modalidade escrita. Sabe-se, entretanto, que se aprende a escrever, escrevendo, e não apenas se apropriando de um conhecimento metalinguístico, quer no nível da frase, quer no nível do texto<sup>10</sup>. Vê-se na fala:

<sup>7</sup> Isso aponta para a necessidade de publicação de coletâneas, livros ou outros materiais escritos para fins didáticos.

<sup>8</sup> O mediador agentivo age como “um mobilizador de recursos, atento às necessidades, potencialidades e saberes dos membros da comunidade de aprendizagem e voltado para a construção da autonomia dos aprendizes” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

<sup>9</sup> Esses tópicos são advindos, geralmente, da Linguística Textual.

<sup>10</sup> Não estamos dizendo, com isso, que a gramática normativa ou conceitos advindos da Linguística Textual não sejam importantes. Julgamos, todavia, que esse conhecimento só é útil quando trazido para a prática da escrita de modo reflexivo, em situações reais de uso.

“Leitura e produção de textos é algo que deveria acompanhar o discente durante todo o curso. Só se aprende a ler e a escrever praticando, refletindo sobre o processo de leitura e escrita. O aluno de Letras é bombardeado de textos em todas as disciplinas, mas ele mesmo produz muito pouco. Menos leitura e mais produção de texto” (GR, 16).

Esses aspectos nos levam a crer que a entrada desses alunos no universo do letramento acadêmico e o conseqüente desenvolvimento das competências leitora e escritora na esfera acadêmica evidenciam situações delicadas que merecem ser analisadas a partir de novas epistemes, não devendo atentar, apenas, para a normatividade linguística e/ou para a organização estrutural dos textos. Uma opção seria construir com os graduandos novas formas de trabalho com a linguagem, instrumentalizadas por diferentes construtos teóricos e abordagens didáticas.

## **ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO DOMÍNIO ACADÊMICO: CONSTRUTOS TEÓRICOS E ABORDAGENS DIDÁTICAS**

Uma alternativa que permite reorientar o ensino de linguagem no domínio acadêmico é a pressuposição da leitura e da escrita como *práticas sociais* que, como tais, não acontecem no vácuo ou tão somente presas ao ambiente da sala de aula. Elas circulam, de forma enredada, na vida social, sendo engendradas pelas representações que as pessoas constroem sobre o que produzem socialmente e pelos valores axiológicos nelas atravessados (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

A natureza localizada, reflexiva e relacional das práticas sociais explica, por extensão, por que as *práticas de letramento* são múltiplas, situadas, relacionais, históricas e carregadas de ideologias. Elas correspondem, no dizer de Baynham (1995, p. 39), a

[...] formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações (BAYNHAM, 1995, p. 39).

Constituindo-se na contraparte observável das práticas letradas, os *eventos de letramento* são entendidos como “qualquer ocasião em que parte da escrita está integrada à natureza das interações participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1983, p. 83).

A consideração do letramento como um construto plural é um ponto de partida importante para a compreensão de que diferentes *mundos de letramento* coexistem numa espécie de rede (BARTON, 1993). Além do mundo privado da família, existem também variados mundos de letramento públicos, definidos pelas instituições sociais das quais participamos: escola, universidade, empresas, igreja, instituições oficiais.

Esse olhar permite-nos entender que escrever na universidade é diferente de escrever no contexto escolar da educação básica. Não se trata de uma mera continuidade no sentido de que o que não se aprendeu na educação básica vai-se dominar no ensino superior. No mundo do letramento acadêmico, diferentes práticas de escrita são demandadas dos alunos conforme os propósitos dos cursos e as disciplinas a que se vinculam. Assim, quando eles escrevem nesse contexto, precisam reenquadrar o ato de escrever, situá-lo na dimensão da prática (LEA; STREET, 2006), o que requer que estejam atentos às convenções que regulam os textos a serem por eles produzidos nesse mundo específico de letramento.

É necessário, nesse sentido, que o professor em formação se inicie no letramento acadêmico, entendido como “uma forma de iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (CARLINO, 2003, p. 410). Em outras palavras, consiste em se

apropriar de determinadas práticas de escrita por meio de um processo de aculturação, próprio a cada *cultura disciplinar*, uma vez que incide em “formas consensuadas de construir, negociar e comunicar o conhecimento na universidade” (HYLAND, 2004, p. 11). No ensino-aprendizagem da leitura-escrita, vale compreender que “o conhecimento sobre os gêneros é transmitido através de um processo de aculturação, à medida que os aprendizes se tornam socializados com as formas de falar em comunidades disciplinares” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4).

O acesso a essas práticas letradas passa, pois, pela apropriação e domínio<sup>11</sup> dos gêneros textuais. Por ser esta uma entidade complexa e multidimensional, os estudos sobre gênero se situam em um campo disperso em que se entrelaçam lentes interpretativas e se cruzam diferentes epistemes. Neste estudo, assumimos certos construtos e critérios de análise, advindos da perspectiva da Nova Retórica, os quais julgamos serem potentes para o tratamento teórico/didático dos gêneros no ensino de leitura e escrita na universidade.

Nessa perspectiva, destacamos a definição de gênero postulada por Bazerman (2005). Ele o define como “um agir de modo típico dentro de um *sistema de atividades* que leva em consideração participantes, papéis, atividades, organizações/campo disciplinar/comunidade” (BAZERMAN, 2005, p. 31). A visão do gênero como um meio de “agência” e o destaque atribuído pelo autor a essa rede de dimensões mostram-se altamente úteis para o trabalho com a escrita em cursos de formação inicial e continuada e para o desenvolvimento do professor no contexto de trabalho.

Com vistas à discussão que empreendemos aqui, é oportuno perguntar: 1) Que abordagem pedagógica centrada no campo de estudos de gênero pode nos ajudar a trabalhar leitura e escrita a partir de uma perspectiva mais produtiva, diria melhor, contextualizada? 2) Que concepção de “professor” poderia sustentar, de forma mais significativa, o trabalho com a escrita acadêmica no âmbito profissional?

Relativamente à primeira questão, julgamos relevante destacar o *papel* que os gêneros acadêmicos desempenham nos contextos profissionais. Isso requer inserir os graduandos em um trabalho “textográfico” (SWALES, 1998), isto é, em uma verdadeira “etnografia da escrita”, como postulam Devitt, Reiff e Bawarshi (2004). A adoção de tal abordagem conduz o professor a assumir uma nova *cultura de aprendizagem* (BENSON, 1994 *apud* FLOWERDEW; MILLER, 1996, p. 122; 138) que trata o texto como um “traço ou um elemento de uma situação social que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, assim como modelos de comportamento dos participantes ou produtores e recebedores de textos” (FLOWERDEW, 2006, p. 4).

Acreditando no importante papel que a pesquisa etnográfica pode desempenhar na compreensão da dimensão cultural dos gêneros, Devitt, Reiff e Bawarshi (2004) oferecem uma grade de categorias funcionais, propostas para orientar na leitura crítico-analítica de gêneros textuais. São elas: 1. Coletar amostras do gênero; 2. Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado; 3. Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero; 4. Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena. A contribuição dessa abordagem no ensino-aprendizagem da leitura-escrita é evidenciada na seção seguinte deste estudo em que o gênero *plano de aula* é explorado a partir desse viés teórico-metodológico.

Relativamente à última questão, interessa-nos refletir sobre o *papel* do professor na condução do processo de apropriação e domínio dos gêneros textuais. Neste trabalho, defendemos que o papel do professor como reproduzidor de conhecimento, acionado, costumeiramente, pela prática da transmissão, deve dar lugar ao de um *mediador agentivo* movido por *compromissos políticos*. Referimo-nos a um trabalho em que a construção do conhecimento é implementada de forma colaborativa, distribuída em um sistema de atividades em que os sujeitos trabalham em equipe (ENGESTRÖN, 2001). Aprender é, nesse sentido, uma

<sup>11</sup> Segundo Wertsch (1998, p. 50), o processo de apropriação consiste em se “tomar algo do outro e torná-lo seu próprio”. Já a noção de domínio corresponde a “saber usar uma ferramenta cultural”.



condição e forma evolutiva de pertença a uma comunidade social; envolve um processo de engajamento em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Nesse sistema, a *divisão de trabalho* compreende o modo como a comunidade é organizada e como as tarefas são distribuídas entre os sujeitos que integram a atividade. Essa maneira de analisar a atividade ajuda a entender: a) o desenvolvimento do aprendiz “como resultado de um ‘fazer coletivo’ e de uma ‘transformação agentiva’ e não apenas cognitiva” (OLIVEIRA, 2010, p. 48) e b) o papel do professor como o de *mediador agentivo* a quem cabe a tarefa de gerenciar as diferentes vozes que circulam na sala de aula, promovendo histórias de ação e de protagonismo (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

No âmbito político, o papel do professor corresponde ao de *intelectual crítico* (GIROUX, 1997) que busca promover a articulação teoria-prática por meio da pesquisa e da reflexão crítica. Para tanto, necessita assumir uma atitude investigativa frente ao trabalho com a leitura-escrita voltado não apenas para aspectos inerentes ao texto, mas para uma prática democrática e emancipatória, centrada em relações de confiança, abertura, debate e discussão, as quais incentivem o desenvolvimento da competência leitora crítica e da prática textual autônoma (BORGES, 2002).

## UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO ACADÊMICO: O GÊNERO TEXTUAL *PLANO DE AULA*

A título de ilustração, relatamos neste artigo uma experiência de letramento acadêmico, conduzida para explorar leitura e escrita na universidade como instrumentos úteis para desenvolver capacidades procedimentais, conceptuais e disposicionais relativas aos gêneros textuais acadêmico-profissionais e apoiar na construção de identidade profissional docente. Trata-se de uma abordagem inclusiva no sentido de que envolve várias dimensões analíticas, todas voltadas para a construção do conhecimento “genérico”<sup>12</sup> no contexto da formação, mas encaixado à prática do professor na função de profissional.

O interesse nessa vivência foi preencher o vazio (*gap*) que existe entre o que se aprende/se ensina na universidade e os saberes necessários ao trabalho docente, especificamente, no que diz respeito à condição do professor como escritor – alguém cuja ocupação exige o exercício da escrita para cumprir os mais variados propósitos –, de registro, planejamento, sistematização, execução de atividades etc. Neste trabalho, era importante conscientizar o professor em formação do papel crucial que a escrita exerce nos espaços de trabalho. Atualmente, frente às inúmeras demandas de ordem informacional, tecnológica, ocupacional, os profissionais de todas as áreas necessitam, cada vez mais, escrever textos complexos no/para o trabalho, dependendo da sua competência leitora e escritora o seu efetivo engajamento em atividades importantes ao ofício e ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, assumimos que, dado o alcance da tarefa, esse propósito não seria atingido se o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, aqui vistas como objetos de ensino-aprendizagem para o exercício profissional, se restringisse à análise da materialidade linguística dos gêneros textuais. Ao contrário, a preocupação central foi olhar para esse objeto a partir de uma perspectiva transdisciplinar, o que significou: 1) relacionar várias chaves de análise advindas de variados campos do conhecimento – gêneros textuais/letramento/etnografia/retórica/teorias do discurso/educação; 2) reconfigurar o trabalho da tríade ‘professor/aluno/objeto de ensino-aprendizagem’; e 3) considerar como indissociáveis as atividades de leitura e escrita.

Alinhados a esses posicionamentos, tomamos como ponto de atenção a leitura crítico-analítica<sup>13</sup> do gênero *plano de aula*, embora consideremos que leitura e escrita são atividades que não se podem separar,

<sup>12</sup> A expressão conhecimento “genérico” diz respeito ao conhecimento sobre os gêneros textuais.

<sup>13</sup> A *leitura crítica* tem como referência uma leitura cuidadosa, ativa, reflexiva e analítica (KURLAND, 2003).

a não ser para fins analíticos<sup>14</sup>. No nosso entendimento, o processo de *compreensão* dos gêneros prepara os alunos para a prática da *produção* textual, e esta não se dá sem a prática da leitura. A análise apoia-se em: 1) dados empíricos gerados pelos alunos para apresentação oral em um seminário, prática de letramento bastante usada no contexto universitário, viabilizada pelo recurso de *PowerPoint*; e 2) procedimentos de busca de informação por eles utilizados para essa apresentação oral.

O procedimento inicial foi trabalhar de forma *transdisciplinar* – explorar o conceito de gêneros textuais na sua relação com os estudos de letramento situados na área de Linguística Aplicada, razão por que a disciplina Linguística IV se organizou a partir de três unidades didáticas a serem desenvolvidas na ordem seguinte: tarefas e pesquisas no campo da LA; conceitos-chave dos estudos de letramento; gêneros textuais como objetos de estudo e objetos de ensino: diferentes abordagens.

A intenção era conscientizar os alunos de que os gêneros são *eventos comunicativos* (SWALES, 1998) e, como tais, não acontecem no vazio nem podem ser aprendidos/ensinados no distanciamento das aulas expositivas, pelo uso da transmissão; eles precisam estar encaixados na vida social. São acontecimentos discursivos que estão situados em práticas de letramento vívidas que ocorrem no cotidiano das pessoas (no caso, os professores). Um plano de aula, por exemplo, não é um texto-morto a ser morfológicamente dissecado em partes constitutivas para poder ser apreendido. Antes, ele se insere nos afazeres de linguagem do professor movido pela necessidade de com/por meio dele participar de atividades que são próprias ao seu ofício – planejar ações didáticas que servem como guia para o desenvolvimento de aulas.

Uma aula é uma prática de letramento típica do fazer docente. Para a sua realização, o professor se insere em várias atividades (lê, escreve, analisa, pesquisa, pergunta, anota, faz uso de artefatos materiais e suportes tecnológicos etc.) e recorre a uma rede de gêneros (anotações, documentos parametrizadores, livro didático, artigos, obras teóricas, coletâneas etc.). Tudo isso dentro de um campo disciplinar que, por sua vez, se entrelaça em uma rede de outros campos, por exemplo, o da LA. Em situações de ensino-aprendizagem, essa inter-relação tem que estar clara para alunos e professores.

A vinculação do que é externo (outras práticas, no caso, as das culturas letradas) ao que internamente constitui o gênero textual levou-nos, ainda, a utilizar outras lentes interpretativas para a leitura analítico-crítica deste construto. Falamos da orientação de viés etnográfico denominada “escrita etnográfica” (DEVITT; REIFF; BAWARSHI, 2004). A partir das categorias de análise propostas nessa abordagem (descritas na seção anterior), foi possível ressignificar a prática da leitura do gênero *plano de aula*<sup>15</sup>. Vejamos o que com base nelas foi apreendido.

A categoria *Coletar amostras do gênero* propiciou o reposicionamento dos alunos para a condição de *pesquisadores de linguagem* ou de *‘textógrafos’*, no dizer de Swales (1998), antes restrita ao papel de ouvintes ou receptáculos de informação teórica. O professor deixou de assumir a tarefa de selecionar modelos de gênero a serem apresentados em sala de aula para posterior reprodução pelos alunos e distribuiu para eles essa responsabilidade. Nesse deslocamento, coube aos alunos, organizados em grupo<sup>16</sup>, o trabalho de pesquisar, em variadas fontes e suportes (na *internet*, em revistas pedagógicas, na escola (arquivos), com colegas de trabalho, em *blogs*), planos de aula para serem apresentados e discutidos, colaborativamente, com a turma. A amostra construída e o envolvimento na atividade possibilitaram a identificação e a descrição da cena enunciativa (apresentada a seguir) que retrata o evento de letramento – produção de um plano de aula.

<sup>14</sup> O recorte que aqui fazemos justifica-se por razões analíticas e metodológicas.

<sup>15</sup> Além do plano de aula, outros gêneros também foram estudados – relatório, memorial, plano de curso etc.

<sup>16</sup> Cada grupo responsabilizou-se pela discussão de um dos gêneros profissionais selecionados pelos alunos para leitura crítica (relatório, memorial, plano de curso etc.).

Na categoria *Identificar a cena e descrever a situação na qual o gênero é usado*, os alunos buscaram depreender as “dimensões escondidas” (STREET, 2010) no processo de escritura dos planos de aula. As perguntas relevantes nessa leitura foram: Em que ambiente esse gênero aparece? Quando os professores<sup>17</sup> produzem esse gênero, sobre que tratam? Que papéis desempenham os professores ao escreverem esse gênero? Sob que circunstâncias esse gênero é escrito? Para quem são destinados esses textos? Com que propósitos eles são usados?

A análise da amostra coletada revelou que, embora esses textos se destinem ao uso/consumo no ambiente escolar, eles são produzidos, geralmente, no contexto domiciliar do professor, sendo, também, produzidos no contexto institucional, quando elaborado por equipes, em reunião pedagógica. Nessa condição de produção, o professor desempenha, geralmente, o papel de planejador que cumpre a função de selecionar conteúdos e atividades curriculares focados nos conteúdos disciplinares (português, biologia, matemática, música etc.), além de mobilizar recursos e potencialidades necessários à construção desses conhecimentos situados em diferentes campos do saber.

A tarefa se dá, portanto, de forma individual, realizada no ambiente de casa, ou coletiva, quando acontece em reuniões de planejamento na escola, e trata dos conteúdos disciplinares que compõem as matrizes curriculares da educação básica. São produzidos, geralmente, no computador ou mesmo em cadernos de planejamento, de forma manuscrita, sendo esta última circunstância muito comum a professores dos primeiros ciclos do ensino fundamental ou àqueles pouco afeitos aos recursos da informatização. Tradicionalmente, era corriqueiro o uso de fichas para registro de planos de aula, organizadas e arquivadas em caixas de madeira feitas, especialmente, para este fim. Como uma prática enredada, o plano de aula interage com outros gêneros textuais – anotações, diários de classe, projeto político pedagógico (PPP), relatórios pedagógicos. Nele, se encaixam passado/presente/futuro, uma vez que funciona como um esboço prévio para atuação no presente e previsão de redirecionamentos no futuro.

Para produzirem, a contento, este gênero, os professores necessitam ser capazes de buscar, selecionar e reelaborar informações relevantes de forma acurada e reflexiva, nas mais variadas fontes – livros didáticos, arquivos da escola, plataformas digitais, *blogs*, *sites* –, apesar das condições de produção a que eles são submetidos na sua extensa jornada de trabalho. Esse esforço cognitivo se justifica graças à exigência de que esse texto se destina à leitura de outros profissionais (professores, coordenadores, supervisores, diretores) que cumprem a função de acompanhar, avaliar e, muitas vezes, responder pelas vivências pedagógicas desse escrevente/professor em sala de aula. Nessas situações, o plano de aula funciona como um documento que permite a apreciação do desempenho do professor.

Esses textos são orientados por diferentes propósitos sociais. Se, para o professor, o plano de aula tem o propósito de funcionar como uma pauta ou um guia de trabalho a ser, metodologicamente, seguida no compasso da sua aula (mesmo que se registrem flexibilizações nesse processo), para o coordenador pedagógico ou para o diretor da escola, ele pode cumprir uma função de monitoramento da ação docente ou de controle, quando serve de documento que pode respaldar ações político-pedagógicas da escola (PPP), em casos de inspeção institucional/burocrática. Por isso, seguem, por vezes, determinadas restrições formais oriundas de discussões em conselho escolar, ou mesmo, de órgãos deliberativos (Secretarias de Educação).

Na categoria *Identificar e descrever padrões relativos aos aspectos do gênero*, os alunos enfrentaram a tarefa de destacar, na materialidade linguística, traços salientes da organização deste gênero. Observaram que se trata de um texto curto, cuja complexidade sintática é simples (ordenação direta, períodos curtos), variando em termos de nível da turma a que se destina ou das disciplinas a que se vincula. É organizado na forma tópicos, listados, horizontalmente, em tabelas e quadros, ou verticalmente, quando em um texto linear, em uma linguagem clara e objetiva e de caráter dedutivo, já que faz uso de proposições que tentam

---

<sup>17</sup> O termo professores refere-se não apenas a professores e pedagogos já em exercício, mas também a professores em formação inicial, isto é, graduandos de Licenciaturas.

demonstrar premissas prováveis (quase sempre).

Na sua configuração textual, apresentam-se, costumeiramente, elementos contextualizadores da situação retórica e da cena enunciativa – identificação do nome do professor, da escola, da série e da disciplina a que se destinam, indicadores temporais (data e horário), objetivos, conteúdo programático, competências e habilidades requeridas, procedimentos e atividades, recursos, formas de avaliação e fontes de consulta (referências bibliográficas). Conforme a coleta de textos feita pelo grupo de alunos e os resultados evidenciados por questionários aplicados por eles junto a alguns professores, observou-se variação no uso desses movimentos retóricos (por exemplo, nem sempre são indicadas as referências bibliográficas e/ou explicitadas as habilidades e competências esperadas). O estudo não teve, porém, a preocupação de discutir a recorrência dessas variáveis funcionais.

Estruturalmente, o plano de aula se molda, basicamente, a partir de sequências injuntivas nas quais os comandos se efetivam a partir de verbos nocionais que, por serem usados no infinitivo – apresentar, fazer, discutir, observar, definir, conceituar, relembrar –, evocam um caráter procedimental. De forma correspondente, são usados, também, substantivos que carregam esse mesmo matiz semântico – apresentação, discussão, introdução, explicação, exposição, resolução etc. Na condição de autor desses textos, o professor busca a utilização de uma linguagem formal, marcada pela intertextualidade que se manifesta por meio do discurso parafrástico. O plano de aula é um gênero que retoma sempre outros gêneros (livro didático, orientações curriculares, documentos parametrizadores), mas os recria a partir de uma voz explicativa.

Além dos aspectos evidenciados na seção anterior, os quais são alusivos à dimensão do *logos*, mostram-se, também, relevantes para a compreensão do plano de aula os apelos retóricos concernentes ao *ethos* e ao *pathos*. No que diz respeito ao *ethos*, a produção de planos de aula confere ao professor uma imagem (*self*) de credibilidade. Demonstra que ele fundamenta a sua prática pedagógica com estudo e pesquisa, o que atrela à sua imagem características de competência, responsabilidade, empenho, compromisso e seriedade no trabalho. Essas atitudes embutidas na tarefa de escrever denotam, por sua vez, gosto pela escrita, revelando interesse pelo processo de ensino-aprendizagem (*pathos*), sentimentos que, naturalmente, afetam o trabalho escolar e o conseqüente desenvolvimento do aluno (mas também do professor).

Na categoria *Analisar o que esses padrões revelam sobre a situação e a cena*, a análise evidencia que fazer uso do plano de aula ajuda o professor a monitorar de forma segura e sistemática o seu fazer em sala de aula; possibilita a flexibilização das ações pedagógicas na medida em que permite reorientar o trabalho disciplinar conforme as circunstâncias reveladas no processo de ensino-aprendizagem (p. ex., diferenças no desempenho de alunos, acontecimentos do cotidiano que podem interferir no processo); oferece maior segurança no processo de avaliação da apropriação e domínio dos conteúdos disciplinares, uma vez que as informações sobre as atividades desenvolvidas estão registradas integralmente; permite o acompanhamento pelos leitores interessados em apreciar o trabalho escolar e encorajar ações que possam melhorá-lo, além de creditar ao professor atitudes éticas: responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento dos alunos e com o projeto político pedagógico da escola.

É importante salientar, todavia, que a apreensão do gênero *plano de aula* pelo viés etnográfico só foi possível graças às relações estabelecidas entre a tríade professor/aluno/objeto de estudo. Nesta experiência pedagógica, o aluno passou a ser um agente de letramento<sup>18</sup> capaz de mobilizar conhecimentos e recursos para compreender a linguagem. O professor, com base em uma cultura de aprendizagem diferente, assumiu o papel de mediador agentivo, colaborando na construção conjunta do conhecimento e na transformação do aluno, que abandonou o papel de ouvinte e assumiu atitudes proativas em relação à aprendizagem.

---

<sup>18</sup> Para Kleiman (2006, p. 82-83), um agente de letramento é “um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

O objeto de estudo – o plano de aula – criou corpo; deixou de ser um texto inerte, a ser dissecado morfológicamente, para ser algo vívido, presente nas interações cotidianas de quem o produz – o professor. Em termos de abordagem, foi inserido no contexto de formação, de forma ressignificada, porque foi tomado da dinâmica do trabalho docente onde ele circula. Também permitiu a articulação teoria-prática porque teve como ponto de partida uma prática textual situada cujo olhar investigativo dos graduandos como pesquisadores de linguagem produziu *insights* para a sua compreensão. Nesse movimento investigativo, o olhar interpretativo dos graduandos oscilou, tal qual um pêndulo, entre os diferentes planos: prática/teoria/prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que desenvolvemos neste trabalho teve como foco a leitura crítico-analítica do gênero *plano de aula*, com o objetivo de construir com os graduandos de Letras conhecimento sobre os gêneros acadêmicos situados na esfera profissional. Em função disso, elaboramos um plano de trabalho pedagógico fundamentado, teórico e metodologicamente, em informações advindas de vários campos de saber: Linguística Aplicada, Letramento, Gêneros textuais, Etnografia, Análise do Discurso, Educação. A intenção era olhar para as práticas de linguagem situadas na esfera acadêmico-profissional de uma forma transdisciplinar, trazendo construtos que pudessem explicar, de forma satisfatória, a escrita para/na docência. Nesse sentido, tínhamos interesse em evidenciar o que os professores fazem quando escrevem, o que eles pensam ao escrever, os desafios que eles enfrentam nesta tarefa, seja no plano do ensino, seja no plano da aprendizagem, e os valores e sentimentos que são atribuídos à escrita docente e ao professor na condição de escrevente.

Nessa iniciativa, pretendíamos, também, que fossem claramente estabelecidas as relações entre: leitura/escrita; teoria/prática; gênero textual/letramento; ensinar/aprender. Por isso, dividimos nossa reflexão em três momentos, além da introdução. No primeiro, apresentamos um quadro das dificuldades por que passam os graduandos em Letras com a escrita acadêmica. No segundo, apontamos as epistemes em que se assentou o trabalho e no último, analisamos uma experiência de letramento com foco no gênero textual *plano de aula*. No desenvolvimento dessa experiência, assumimos como marco teórico para a pedagogização dos gêneros acadêmicos a abordagem da ‘escrita etnográfica’, proposta por Devitt, Reiff e Bawarshi (2004).

O tratamento conferido aos dados, gerados em seminários desenvolvidos na disciplina Linguística IV (Curso de Letras/UFRN) sob a perspectiva etnográfica e em questionários aplicados junto a graduandos de Letras, permitiu depreender o potencial dessa abordagem na análise, interpretação e explicação dos processos de compreensão e produção do gênero textual em foco. O caráter holístico dessa tendência possibilitou ir além da dimensão linguística do gênero *plano de aula*; levou à compreensão da situação retórica e da cena psicológica que o constitui. Fez os graduandos entenderem a importância desse gênero no trabalho docente e o papel de que se reveste o professor ao produzi-lo. Daí a importância de lê-lo de forma crítica e cuidadosa.

Entretanto essas dimensões, escondidas no plano funcional dessa prática letrada, só se tornaram visíveis graças aos procedimentos de análise permitidos pela própria etnografia. Por causa deles, os alunos se tornaram pesquisadores de linguagem, mobilizaram conhecimentos e recursos materiais (textos) e imateriais (disposições, sentimentos, expectativas, valores) para realizar a tarefa. Assumiram atitudes proativas e reflexivas frente a uma aprendizagem mais consciente e significativa. Trabalharam colaborativamente, compartilhando esforços cognitivos provenientes do professor e dos colegas para a construção conjunta do conhecimento. O desvelar da natureza procedimental do gênero estudado ressignificou, também, a prática pedagógica. A reprodução deu lugar à construção partilhada de saberes, não apenas no que diz respeito à abordagem do gênero, mas também em relação a atitudes éticas e transformadoras no espaço acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARTON, D. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (org.). *Worlds of Literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993. p. vii-x.
- BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. (org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Trad. Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.
- BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. *Genre knowledge in disciplinary communities*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995.
- BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.
- CARLINO, P. Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles, *Educere*, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.
- DEVITI, A. J.; REIFF, M. J.; BAWARSHI, A. *Scenes of writing: strategies for composing with genres*. New York: Longman, 2004.
- ENGESTRÖN, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, v. 14, p. 133-156, 2001.
- FLOWERDEW, J. Introduction: approaches to the analysis of academic discourse in English. In: FLOWERDEW, J. (ed.). *Academic discourse*. London: Longman, 2006. p. 1-17.
- FLOWERDEW, J.; MILLER, L. Lectures in a second language: notes towards a cultural grammar. *English for Specific Purposes*, v. 15, n. 2, p. 121-40, 1996.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HEATH, S. B. *Ways with Word: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HYLAND, K. *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press, 2004.
- IVANIČ, R. *Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). Ensino de língua: representação e letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- KURLAND, D. *Lectura crítica versus pensamiento crítico.* Cali: Eduteka, 2003.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- MARINHO, M. “As palavras difíceis chegaram”: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. *In: SIGET - Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais*, 6., 16-19 ago. 2011, Natal. *Anais [...].* Natal: EDUFRN, 2011.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MORALES, O. A., CASSANY, D. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, v. 5, p. 69-82, ene./dic. 2008.
- OLIVEIRA, M. S. A Díade professor/aluno na produção do texto escrito. *Vivência*, v. 12, n. 1, p. 105-112, 1998.
- OLIVEIRA, M. S. O Papel do Professor no Espaço da Cultura Letrada: do mediador ao agente de letramento. *In: SERRANI, Silvana (org.). Letramento, Discurso e Trabalho Docente.* Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 40-55.
- STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.
- SWALES, J. M. *Other floors, other voices: a textography of a small university building.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.
- THOMAS, J. *Doing critical ethnography.* Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- WERTSCH, J. V. *Mind as Action.* New York: Oxford University Press, 1998.