

## A PRODUÇÃO TEXTUAL SOLICITADA AOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

*Marcelo Macedo Corrêa e Castro\**

### RESUMO

A investigação na qual se inscreve este estudo buscou identificar sete aspectos da relação dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com a produção textual dos seus estudantes. Neste texto, são apresentadas as respostas à questão 1 - “Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona?” Apoiadas metodologicamente em Nicolacci-da-Costa (2007) e Bardin (2011), e conceitualmente em Bonini e Fischer (2006), Marcuschi (2008), Marinho (2010), Dionísio e Fischer (2011) e Fiad (2011), dentre outros, as respostas permitem concluir que as escolhas das produções textuais propostas estão orientadas por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia da UFRJ.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Formação de professores. Ensino da escrita.

*THE TEXTUAL PRODUCTION REQUESTED TO FEDERAL UNIVERSITY OF  
RIO DE JANEIRO FACULTY OF EDUCATION STUDENTS*

### ABSTRACT

*The research in which this study is inscribed sought to identify seven aspects of the relationship between UFRJ Faculty of Education teachers with their students'*

---

\* Professor Titular de Didática e Prática de Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Licenciatura em Letras – Português/Literaturas (UFRJ, 1979), mestrado em Educação (UFRJ, 1985), doutorado em Educação (UFRJ, 2002), pós-doutorado em Educação (Universidade de Lisboa, 2015). Endereço postal: Rua João Lira, 103/205, Leblon, CEP 22.430-210, Rio de Janeiro (RJ). Correio eletrônico: marcelocorreacaastro@gmail.com

writings. In this paper, we focus on answering the question: What kind of writing production do you usually request of your students? Methodologically supported by Nicolacci-da-Costa's (2007) and Bardin's (2011) works, and, conceptually, by Bonini and Fischer's (2006), Marinho's (2010), Dionísio and Fischer's (2011) and Fiad's (2011), among others. Our results seem to lead to the conclusion that the choices in writing proposals are guided by several references, which sometimes refer back to school writing practices, and sometimes, even partially, appropriate more actual terms of the university context. This conclusion suggests that there is not only some fluctuation, as well as an involuntary hybridism in the proposition of writing tasks for pedagogy students from UFRJ.

**Keywords:** Academic writing. Teacher education. Teaching of writing.

## LA PRODUCCIÓN TEXTUAL SOLICITADA A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO DE JANEIRO

### RESUMEN

La investigación en la que se inscribe este estudio trata de identificar siete aspectos de la relación de los profesores de la Facultad de Pedagogía de la UFRJ con la producción textual de sus estudiantes. En este trabajo, presentamos las respuestas a la pregunta 1: ¿Qué tipo de producción escrita usted solicita normalmente a sus estudiantes? Apoyado metodológicamente en Nicolacci-da-Costa (2007) y Bardin (2011) y conceptualmente en Bonini y Fischer (2006), Marcuschi (2008), Marinho (2010), Dionísio y Fischer (2011) y Fiad (2011), entre otros, las respuestas llevan a la conclusión que las decisiones de propuestas de producción textual se guían por varias referencias, que a veces se refieren a prácticas de escritura de la escuela, a veces se apropian, incluso parcialmente, de términos más reales del contexto universitario. Este estado indica que no hay solo una oscilación, así como una hibridación involuntaria en la proposición de tareas de escritura para estudiantes de Pedagogía de la UFRJ.

**Palabras clave:** Escritura académica. La formación del profesorado. Enseñanza de la escritura.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se inscreve no âmbito maior do projeto *A escrita e o seu ensino no curso de Pedagogia da UFRJ: experiências e proposições*, que tem como objetivo principal propor bases para um trabalho sistemático com a escrita acadêmica dos estudantes do referido curso. Para tanto, desde 2014, quando teve início o desenvolvimento das ações previstas no projeto, dois caminhos têm sido tri-

lhados. Por meio das experiências de escolarização dos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um desses caminhos pretende identificar os sentidos que os alunos atribuem ao ato de escrever, a avaliação que fazem da sua produção textual e as medidas que vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita. O outro caminho, objeto de atenção deste artigo, volta-se para os professores do curso e, sobretudo, para suas práticas no que se refere a propor e a avaliar textos no âmbito das disciplinas que lecionam.

Tais preocupações com o papel dos docentes quanto à escrita acadêmica ensejaram a proposição de um estudo com o objetivo de identificar, junto aos professores do curso, o que segue: a) que produções textuais propõem aos estudantes; b) que avaliação fazem com relação ao preparo dos estudantes para a produção textual acadêmica; c) como se consideram em termos de preparo para atuar como docentes no que tange ao ensino da escrita; d) que medidas pedagógicas propõem em suas disciplinas para lidar com possíveis dificuldades de escrita dos estudantes; e) que avaliação fazem dos resultados da aplicação de tais medidas; f) que medidas vislumbram como possíveis caminhos de formação para o ensino da escrita no âmbito da licenciatura em Pedagogia e g) como definem o perfil desejável para os futuros professores de escrita na educação básica e na educação de jovens e adultos de cuja formação participam. Neste artigo, apresentam-se os dados relacionados à primeira questão.

Trata-se de estudo cuja relevância encontra sustentação principalmente na pouca exploração da sua temática central: o preparo dos professores para lidar com a escrita acadêmica. Para tanto, dialoga com autores como Bonini e Fischer (2006), Marcuschi (2008), Marinho (2010), Dionísio e Fischer (2011) e Fiad (2011), no que tange ao referencial para a discussão sobre a escrita acadêmica; e Bardin (2011) e Nicolacci-da-Costa (2007), no que se refere às questões metodológicas.

Para apresentar e discutir o estudo referido, o texto se organiza a seguir em quatro seções: 2) escrita acadêmica e o seu ensino; 3) metodologia; 4) apresentação e análise dos dados; 5) conclusões e considerações finais.

## 2 A ESCRITA ACADÊMICA E O SEU ENSINO

A partir dos anos 1960, fatores diversos têm contribuído para a emergência de novos paradigmas para o ensino da escrita. Desse movimento, destacam-se os avanços nos estudos acerca da linguagem e do seu ensino, assim como os desafios da democratização da educação escolar pela via da universalização da sua oferta e as transformações nas práticas sociais de leitura e escrita. Inicialmente direcionadas para a educação básica, com destaque para as discussões sobre alfabetização e letramento, as investigações acerca desse cenário têm alcançado, mais recentemente, o âmbito dos cursos universitários.

Bonini e Figueiredo (2006), em estudo que analisa respostas de estudantes de mestrado a questionário que tematizou concepções de ensino-aprendizagem de escrita, mencionam seis discursos sobre a escrita e o seu ensino e aprendizagem descritos por Ivanic (2004): a) o discurso das habilidades; b) o discurso da criatividade; c) o discurso do processo; d) o discurso de gêneros; e) o discurso das práticas sociais e f) o discurso sociopolítico.

Os autores fazem referência também ao que se convencionou designar por *letramento em gêneros*, explicitando que esta linha de entendimento e ação “[...] se diferencia tanto das abordagens tradicionais ao ensino da escrita, que davam ênfase à correção formal do texto, quanto das pedagogias progressistas que enfatizam a aprendizagem ‘natural’ através da prática livre da escrita” (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 421). Desenvolvido em duas direções – a da *modelagem dos gêneros de poder* e a da *geração de gêneros* ou *aprendizagem ativa* –, o *letramento em gêneros*, segundo os autores, teria como duas de suas vantagens reinvestir o professor na sua condição de autoridade no processo de educação linguística e manter os estudantes em processos que equilibram “[...] indução e dedução”, “[...] linguagem e metalinguagem”, “[...] atividades de descoberta pessoal e os conhecimentos transmitidos”, “[...] experiência e teoria” (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 422).

Outra forma de identificar linhas de atuação no que tange à escrita acadêmica baseia-se em Lea e Street (1997 *apud* STREET, 2009, p. 347) e considera três vertentes: a) a *das habilidades (Skills)*, desenvolvida com uma perspectiva de superar défices de formação, por meio de treinamento e acesso a conhecimentos gramaticais mais ligados à superfície dos textos; b) a *da socialização acadêmica (Academic Socialisation)*, que busca, com base na Psicologia Social, inserir os estudantes na cultura acadêmica, embora sem considerar a heterogeneidade que a caracteriza e c) a *dos letramentos acadêmicos (Academic Literacies)*, que compreende os letramentos como práticas sociais necessariamente envolvidas com as dimensões do discurso e do poder e que insere, nas demandas curriculares dos letramentos, aspectos ligados a gêneros (*genres*), campos e disciplinas.

Já Dionísio e Fischer (2011) – após análise de 19 estudos, sendo 11 sobre cursos de formação de professores, desenvolvidos em países diversos, dentre os quais o Brasil – concluem que as investigações se concentram em duas vertentes: a que procura “Compreender os sentidos para e sobre as práticas de leitura e escrita (12 textos)” e a que busca “Intervir sobre essas práticas – seja a partir de diagnósticos, seja com ações pontuais em sala (mais técnicas), seja com propostas mais alargadas, que têm a ver com as características dos contextos (7 textos)” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 83).

Camargo (2009), por seu turno, dedicou-se a estudar a principal medida adotada pelas instituições de ensino superior (IES) no que se refere a problemas de escrita acadêmica: o oferecimento de disciplinas voltadas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, com destaque para o domínio das práticas acadêmicas de leitura e de escrita. De acordo com o autor, as disciplinas oferecidas estão predominantemente orientadas por uma combinação das vertentes às quais chamou de *reparadora* e *instrumental*, em que a ênfase está, respectivamente, na recuperação dos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos na educação básica e no domínio dos textos típicos de um dado meio profissional, existindo ainda uma terceira vertente, denominada *discursivo-textual* – esta minoritária –, que trabalharia as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva linguística mais ampla.

Para a análise das respostas aqui apresentadas, partiu-se das diferenças que Marcuschi (2008) estabelece entre tipos textuais, gêneros textuais e domínios discursivos. A primeira categoria abarca sequências linguísticas e modos de composição que constituem um conjunto razoavelmente finito, destacando-se, no caso,

os tipos *argumentativo*, *descritivo*, *expositivo*, *injuntivo* e *narrativo*. A segunda refere-se aos textos em sua materialização em situações comunicativas e constitui um universo aberto. A terceira representa, para o autor, “esferas da atividade humana”, institucionalmente marcadas e das quais se originam gêneros textuais.

Dentre os domínios discursivos identificados por Marcuschi, encontra-se o *instrucional*. Desdobrado em *científico*, *acadêmico* e *educacional*, o referido domínio, segundo o autor, abrange pelo menos 53 gêneros textuais da modalidade escrita:

Artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; notas de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe. (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

A lista de Marcuschi, porém, além de incluir produções pouco presentes na esfera das práticas de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação – como *ata de reunião*, *certificado de especialização* e *diploma* – não está circunscrita ao ensino superior, e, por isso, sua abrangência precisa ser relativizada no que se refere ao âmbito mais restrito da escrita acadêmica.

Para caminhar na direção de obras orientadas para o domínio da escrita no ensino superior, buscou-se uma primeira referência: o livro *Comunicação em prosa moderna*, de Othon Moacyr Garcia. Editada pela primeira vez em 1967, a publicação alcançou em 2010 sua vigésima sétima edição e tem figurado em inúmeras listas de bibliografias obrigatórias de disciplinas universitárias e programas de concursos públicos. No já citado estudo de âmbito nacional realizado por Camargo (2009), em que o autor analisa a oferta de disciplinas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa nos cursos superiores, está registrado que “[...] o livro aparece indicado em nada menos que catorze das 34 disciplinas a cuja bibliografia se teve acesso nesta pesquisa, o que representa a marca significativa de 41,2%” (CAMARGO, 2009, p.110).

Concebido em um contexto no qual as discussões sobre gêneros textuais e domínios discursivos ainda não figuravam com o acúmulo e o aprofundamento atuais, a obra assume claramente a escolha por uma linha de desenvolvimento voltada para as questões da relação entre pensamento e escrita. Assim, logo em sua segunda página, lê-se que

Em todas as suas dez partes torna-se evidente esse propósito de ensinar o estudante a desenvolver suas capacidades de raciocínio, a servir-se

do espírito de observação para colher impressões, a formar juízos, a descobrir ideias para ser tanto quanto possível exato, claro, objetivo e fiel na expressão do seu pensamento (GARCIA, 1977, p. 9-10)<sup>1</sup>.

No que toca especificamente à produção textual acadêmica, Garcia (1977) utiliza a designação *Redação técnica ou científica*. Inicialmente, o autor sustenta que a “composição” de textos dessa escrita está fundamentada nos mesmos “princípios básicos” que as demais: “[...] clareza, correção, coerência, ênfase, objetividade, ordenação lógica, etc.”, ressaltando que “[...] sua estrutura e seu estilo apresentam algumas características próprias” (GARCIA, 1977, p. 370).

A seguir, informa que há “[...] diversos tipos de redação técnica: as descrições e narrações técnicas propriamente ditas, os manuais de instrução, os pareceres, os relatórios, as teses e dissertações científicas (monografias em geral) e outros” (GARCIA, 1977, p. 371). Ainda no mesmo parágrafo, defende que o mais importante dos tipos é o *Relatório*, porquanto “[...] há dele várias espécies” e também porque “[...] nele se pode incluir um grande número de trabalhos de pesquisa usualmente publicados em revistas científicas sob a denominação genérica de ‘artigos’” (GARCIA, p. 371).

Por fim, no texto de abertura da parte intitulada *Relatório técnico ou artigo-relatório: dissertações científicas e monografias em geral*, o autor confirma que a escrita acadêmica consistiria basicamente em um elenco de variações do *Relatório*:

Por razões de ordem didática, incluímos na categoria de relatório técnico ou científico os trabalhos de pesquisa de campo ou laboratório (descrições de experiências ou ensaios, preparação de projetos ou planos, etc.). Trabalhos dessa ordem costumam aparecer em revistas especializadas, e, conquanto sua apresentação formal nem sempre seja a de relatório, por lhe faltarem a “abertura” e o “fecho” protocolares, sua estrutura sempre o é. (GARCIA, 1977, p. 381).

Em 1987, duas décadas depois de Garcia publicar a primeira edição de *Comunicação em prosa moderna*, duas outras obras, dentre tantas, vieram a público: a de Faraco e Mandryk e a de Serafini.

Em *Prática de redação para estudantes universitários*, Faraco e Mandryk (1992)<sup>2</sup> seguem a tendência inaugurada por Garcia, qual seja, a de trabalhar a escrita como desenvolvimento de capacidades, dentre as quais incluíram as relativas ao domínio de técnicas de argumentação e os conhecimentos sobre língua.

Segundo os autores, a obra está estruturada em quatro partes. No primeiro bloco, os estudantes são levados a ler textos, a fim de, “[...] pela análise desses textos”, poderem “[...] apropriar-se de algumas técnicas de argumentação; capacitar-se na expressão oral” e alcançar uma “[...] visão crítica dos fatos e a expressão dessa visão” (FARACO; MANDRYK, 1992, p. 7). No segundo bloco, os autores pretendem mostrar, “[...] de forma mais intuitiva do que teórica, como organizar um bom texto”, visando ao objetivo maior de levar os estudantes a produzir textos com “clareza de ideias” e consistentemente organizados (FARACO; MANDRYK,

<sup>1</sup> Para este estudo foi consultado um exemplar da 6.ª edição, datada de 1977.

<sup>2</sup> Para este estudo foi usado um exemplar da 4ª edição. A primeira é de 1987.

1992, p. 7). No terceiro bloco, são apresentadas reflexões sobre língua, com o intuito de que os estudantes desenvolvam uma “[...] consciência de que a língua não é um corpo amorfo ou cristalizado, mas um instrumento vivo e rico em possibilidades expressivas” (FARACO; MANDRYK, 1992, p. 8). No quarto e último bloco, a obra apresenta uma “[...] visão intuitiva (e não teórica) sobre a estrutura da oração em língua portuguesa e uma variedade bastante grande de exercícios centrados na oração” (FARACO; MANDRYK, 1992, p. 8).

Seguindo a tendência dos anos 1970, Faraco e Mandryk (1992) parecem investir na mesma direção de Garcia (1977): uma combinação de exercícios e reflexões, em que prevalece a perspectiva do domínio da língua e dos seus usos por meio da prática orientada para uma consciência crescente acerca da produção de textos.

A obra de Serafini (1987), *Como escrever textos*, embora mantenha semelhanças com as anteriores, distingue-se delas em alguns aspectos, notadamente em dois: trata-se de um livro direcionado mais para estudantes pré-universitários e contém partes dirigidas aos professores de redação.

As três partes em que se divide o livro destinam-se ao seguinte: a) ensinar aos alunos como se desenvolve uma redação; b) ensinar aos professores “[...] como se pede, se corrige e se avalia uma redação” (SERAFINI, 1987, p. 5) e c) discutir aspectos da didática da escrita, passando por pressupostos teóricos e a construção de um currículo para o ensino da escrita.

Nesta última parte, encontra-se uma primeira abordagem de gêneros textuais, aos quais, segundo a autora, “[...] correspondem características como o tipo de informação presente, a escolha da linguagem e a organização estrutural” (SERAFINI, 1987, p. 161). Como exemplos de gêneros, a autora cita “[...] monólogo, diálogo, diário, carta, autobiografia, relato, telegrama, anotações, roteiro, resumo, crônica, relatório, definição, regulamento, lei, poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema, editorial, ensaio, comentário” (SERAFINI, 1987, p. 181).

Mais adiante, afirma que a retórica, “[...] entendida como a ciência do dizer bem com o objetivo de persuadir o ouvinte ou o leitor”, teve como preocupação identificar as partes de que se compõe um “[...] discurso para que ele seja eficaz” (SERAFINI, 1987, p. 162). Para a autora, haveria, nos textos persuasivos, uma combinação dos seguintes “[...] tipos de discurso” (SERAFINI, 1987, p. 162): a descrição, a narração, a exposição e a argumentação, que, de acordo com a literatura atual sobre o assunto, constituiriam tipos textuais, e não discursos.

Finalmente, na seção denominada *Textos propedêuticos à dissertação*, Serafini (1987, p. 183) discrimina os textos informativo-referenciais, subdivididos em *resumo*, *anotações*, *relatório* e *pesquisa*, sinalizando uma tendência que viria a dominar as obras destinadas à escrita acadêmica publicadas nas décadas seguintes: o direcionamento do foco para tipos/gêneros textuais próprios da academia e a conseqüente diminuição do investimento na compreensão da língua e nas habilidades em geral de escrita.

Nesse sentido, observam-se a seguir os resultados da consulta a seis obras destinadas ao ensino da escrita acadêmica<sup>3</sup> – duas delas adotadas em IES da cidade

<sup>3</sup> Henriques e Simões (2004); Severino (2007); Cassano (2011); Costa e Salces (2013); Didio (2014) e Medeiros (2014).

do Rio de Janeiro<sup>4</sup> e uma terceira de ampla circulação nos cursos universitários, motivo pelo qual já se encontra na sua 23.<sup>a</sup> edição<sup>5</sup>.

Nelas foram identificadas 26 designações de textos acadêmicos/científicos, com suas respectivas quantidades de citações, quando maiores do que uma, apontadas entre parênteses: *artigo ou paper*, *artigo científico* (3), *comunicação científica*, *dissertação*, *dissertação de mestrado*, *ensaio* (2), *ensaio teórico*, *fichamento* (2), *informe científico*, *livro*, *monografia* (4), *monografia de graduação*, *paper*, *projeto de pesquisa* (2), *relatório* (2), *relatório de pesquisa*, *relatório de pesquisa de iniciação científica*, *relatório técnico de pesquisa*, *resenha* (5), *resumo* (5), *resumo técnico de trabalho científico*, *tese*, *tese de doutorado*, *trabalho científico*, *trabalho de conclusão de curso* (2) e *trabalho didático*.

As designações mais frequentes, com cinco indicações cada, foram *monografia*, *relatório* - qualificado de três formas mas todas relativas à pesquisa -, *resenha* e *resumo*. A seguir, com quatro menções, vem *artigo*, três vezes qualificado como *científico*. A designação *trabalho* - particularmente importante neste estudo - aparece também quatro vezes, todas qualificadas: duas com termos abrangentes - *científico* e *didático* - e outras duas com designação mais específica - *de conclusão de curso* -, que aproxima o *trabalho* da *monografia*.

Para fins de análise das respostas dos participantes da pesquisa, considerou-se como pertinente à literatura especializada em gêneros acadêmicos qualquer designação de produção escrita que estivesse contemplada nas obras citadas.

A seção seguinte trata do universo de participantes da pesquisa, dos procedimentos de análise das respostas e das hipóteses que serviram de base para tal análise.

### 3 METODOLOGIA

Inicialmente, cabe trazer informações sobre a composição da amostra selecionada para o processo de investigação. Dados relativos ao corpo docente da Faculdade de Educação (FE)<sup>6</sup> permitiram identificar que, em abril de 2015, ele se compunha de 124 professores, com graduação em 27 cursos diferentes, distribuídos pelas grandes áreas de Artes e Letras (4), Ciências da Matemática e da Natureza (6), Ciências Humanas e Sociais (14) e Tecnológica (3). No âmbito dos cursos de pós-graduação, mantém-se alguma diversidade de formação, cujo impacto de dispersão, todavia, faz-se atenuar não só por seu percentual menor, mas também pela convergência para a área de Educação, representada, em um total de 114 mestrados e doutorados, por 64 (56,15%) e 65 (58%), respectivamente, dos títulos obtidos pelos docentes.

A composição da amostra de participantes da pesquisa teve por base o que segue: a) a representatividade, em termos de disciplinas, de cada um dos três departamentos da Faculdade de Educação (FE) no curso de Pedagogia; b) a participação

<sup>4</sup> Henriques e Simões (2004) e Cassano (2011).

<sup>5</sup> Severino (2007).

<sup>6</sup> Dados obtidos junto ao Setor de Pessoal da Faculdade de Educação em abril de 2015, por meio de consulta à Plataforma Lattes (CNPq) durante os meses de abril e maio de 2015.

efetiva, e não apenas esporádica, dos docentes à frente de disciplinas do curso; c) a representatividade das principais áreas de formação/atuação dos docentes e d) suas perspectivas de permanência na FE, uma vez que um dos desdobramentos do projeto consiste em promover ações junto aos professores no sentido de que desenvolvam práticas de ensino de escrita acadêmica de forma coletiva.

A aplicação desses critérios levou à identificação de um conjunto total de 96 professores que efetivamente atuam no curso de Pedagogia. Destes, foram excluídos os que ingressaram há menos de três anos e os que têm aposentadoria compulsória antes dos próximos dez. No primeiro caso, a exclusão tem a ver com o pouco acúmulo de atuação no curso; no segundo, prende-se à perspectiva de permanência abaixo do que se supõe razoável para uma mudança que só ocorrerá em médio e longo prazo.

Com isso, chegou-se a um total de 67 docentes: 11 do Departamento de Administração Educacional (EDA), 21 do Departamento de Didática (EDD) e 28 do Departamento de Fundamentos da Educação (EDF). Para se atingir um ponto de saturação da informação nas respostas (NICOLACI-DA-COSTA, 2007), foi projetada uma composição da amostra com 25% do universo considerado, o que resultou na seleção de 3 docentes do EDA, 7 do EDD e 8 do EDF, sendo estes vinculados às três principais áreas do departamento - Filosofia, Psicologia e Sociologia. O conjunto de participantes<sup>7</sup> atua com 26 das 45 disciplinas obrigatórias do curso - distribuídas em 5 do EDA, 10 do EDD, 10 do EDF e uma comum a todos (Monografia) - e com 10 optativas.

Os participantes têm idades entre 34 e 60<sup>8</sup> anos: há dois na faixa dos 30 aos 39 anos; 9 na dos 40 aos 49; 6 na dos 50 aos 59 e apenas um com 60. A média de idade do grupo é de 48 anos. Considerando-se a atual legislação, que aposenta compulsoriamente os docentes das instituições federais de ensino superior (IFES) com 75 anos de idade, os dados mostrados apontam uma perspectiva de permanência média superior a vinte anos. Quatro docentes ingressaram na FE entre 1999 e 2005; onze, entre 2006 e 2010, e três, depois de 2010. O tempo médio de atuação no curso de Pedagogia é de 7,4 anos.

Para tratar dos itens constantes dos objetivos, aplicou-se a esses dezoito docentes um questionário com sete questões. Na fase de pré-análise, procedeu-se à leitura flutuante das respostas (BARDIN, 2011). Primeiramente, cada questionário foi lido de forma individual. Depois, foram lidas as respostas de todos a cada uma das questões. O resultado final da análise foi obtido por meio da relação entre as respostas e as hipóteses iniciais do estudo. Neste texto, como já mencionado, são examinadas as respostas à Questão 1 - *“Que tipo de produção escrita você costuma solicitar dos estudantes nas disciplinas que leciona?”*

Com a análise das respostas, objetivou-se o seguinte: a) identificar as produções textuais propostas pelo corpo docente da Pedagogia, de acordo com a nomenclatura que este emprega para defini-la e b) classificar tais produções, tendo como

<sup>7</sup> No caso deste estudo, consideramos que seria mais prudente, para fins de proteger os participantes de uma eventual e indesejável identificação, não lhes atribuir nomes fictícios. Preferimos identificá-los por meio da letra **P** (de participante) seguida de um número.

<sup>8</sup> P1 (47), P2 (41), P3 (48), P4 (47), P5 (45), P6 (38), P7 (34), P8 (45), P9 (48), P10 (54), P11 (58), P12 (56), P13 (60), P14 (55), P15 (45), P16 (41), P17 (55) e P18 (50).

referência os gêneros textuais acadêmicos consolidados na literatura pertinente. As hipóteses iniciais – apoiadas em estudos de Almeida e Barbalho (2011) e Correa (2010) – eram as de que a) a produção textual proposta se dispersaria por muitas categorias e b) as categorias apontadas pelos docentes não caberiam majoritariamente no universo de gêneros textuais acadêmicos consolidados na literatura específica sobre o assunto.

A seguir, são apresentadas as respostas dos professores, devidamente analisadas, à luz da literatura de referência e das hipóteses aqui referidas.

#### 4 APRESENTAÇÕES E ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Para facilitar a apresentação das respostas dadas pelos professores à questão acerca das produções textuais solicitadas por eles aos estudantes, foi organizado um quadro com a identificação das produções e suas respectivas qualificações. No total, o quadro apresenta 81 respostas, com média de 4,5 por participante, da qual apenas P8 (8), P9 (5) e P15 (10) se afastam significativamente.

Quadro 1 – Relação das designações de produção textual e suas respectivas qualificações apontadas nas respostas à Questão 1.

Texto	Ocorrências	Qualificativos <sup>1</sup>	Número de qualificativos
Análise	4*	de caso, de imagem, de livro, de situação em sala de aula	4
Avaliação	4	autoavaliação com argumentação, da disciplina (2), dissertativa	4
Biografia	1	de autor acadêmico	1
Carta	1	de intenção sobre o tipo de professor que quer ser	1
Construção de texto	1	a partir de leituras e discussões	1
Descrição	1	de um espaço comum aos alunos	1
Desenvolvimento de questões	1	-	0
Dissertação	2	em grupo, individual	2
Escrita biográfica	1	-	0
Estudo dirigido	5	de artigo, em grupo, individual	3
Ficha de leitura	1	-	0
Fichamento	2	-	0
Mapa	1	conceitual	1
Memorial	1	de formação	1
Plano	7	de aula (2), de aula coletivo, de aula completo, de aula individual, de aula simples, de curso	7
Projeto	4	de alfabetização de EJA, de curso, de ensino interdisciplinar, de pesquisa individual	4
Prova	8	com questões dissertativas, dissertativa, dissertativa em dupla, em dupla, individual	5
Questionário	1	-	0
Reflexão	1	sobre conteúdo de prova	1
Relatório	6	de estágio (2), final de estágio, em grupo, individual	5
Resenha	4	crítica	1
Resumo	7	com visão crítica, crítico, e crítica, esquemático, por tópicos	5

(continuação Quadro 1)

Texto	Ocorrências	Qualificativos <sup>1</sup>	Número de qualificativos
Sinopse	1	-	0
Síntese	2	de texto, de discussão coletiva	2
Sistematização	1	de planejamento (1)	1
Trabalho	13	com base teórica, em aula em duplas, escrito em grupo, escrito individual, escrito - introdução, desenvolvimento, conclusão, pequeno, prático, sobre livros	8
26	81		58

Fonte: Elaborado pelo autor.

\*Três de uma mesma participante.

As respostas discriminam 26 designações de produção textual, nomeadas pelos participantes no conjunto de 81 indicações presentes em suas respostas. As designações com maior ocorrência são estas: *trabalho* (13), *prova* (8), *plano* (7), *resumo* (7), *relatório* (6) e *estudo dirigido* (5), em um total de 46, o que corresponde a 56,7%. A seguir, vêm *análise* (4), *avaliação* (4), *projeto* (4) e *resenha* (4), perfazendo 16, o que equivale a 19,7%. As demais têm uma ou duas ocorrências e representam, no todo, 23,6%.

As três produções mais citadas nas obras de referência aqui adotadas - *relatório*, *resenha* e *resumo* - perfazem um total de 21,2% das indicações dos participantes da pesquisa. Se acrescentarmos as outras que são citadas em algum dos livros dedicados ao ensino da escrita acadêmica - *dissertação*, *fichamento* e *projeto* -, o total sobe para 31,2%. Ou seja, apenas cerca de um terço da produção proposta pelos professores do curso se enquadra, em termos de sua nomenclatura, no conjunto dos gêneros citados na literatura.

Apontada em primeiro lugar pelos participantes, a designação *trabalho* merece destaque. Compreendida por Marinho (2010) como designação que revela uma indeterminação em termos de gêneros textuais - compreensão que também se adota neste estudo -, sua especificidade talvez possa ser buscada em outras formulações.

No caso das obras aqui citadas, apenas a de Severino (2007) menciona, entre as “[...] modalidades de trabalhos científicos” (SEVERINO, 2007, p. 199), as designações *trabalho científico* e *trabalho didático*.

Com relação à primeira, o autor procura desfazer o que considera um equívoco: o uso da designação genérica de *monografia* para trabalhos científicos diversos. Primeiramente, esclarece que a *monografia* “[...] caracteriza-se mais pela unicidade e delimitação do tema e pela profundidade do tratamento do que por sua eventual extensão, generalidade ou valor didático” (SEVERINO, 2007, p. 200).

A seguir, indica que os trabalhos científicos a que se refere integram o conjunto de “atividades do processo didático”, citando como exemplos “[...] os assim chamados ‘trabalhos de pesquisa’, ‘trabalhos de aproveitamento’, os relatórios de estudo, os roteiros de seminários, os resumos de capítulos ou de livros e as resenhas ou resenhas bibliográficas” (SEVERINO, 2007, p. 200-201).

Para finalizar, o autor opõe os trabalhos científicos - “[...] exigíveis e exigidos durante os cursos de graduação, como parte do próprio processo didático” (SEVERINO, 2007, p. 201) - a gêneros mais complexos, como *dissertação*, *tese* e

ensaio, que, em suas palavras, “[...] resultam de uma pesquisa ampla, profunda, rigorosa, autônoma e pessoal” (SEVERINO, 2007, p. 201).

A distinção apresentada por Severino (2007) contribui para o entendimento de que, de forma geral, o que se designa por *trabalho científico* nos cursos de graduação abarca desde gêneros mais consolidados, como o *relatório*, a *resenha* e o *resumo*, até produções menos citadas, como o *roteiro de seminário*. O que haveria de comum entre essas produções consistiria justamente em sua função didática, caracterizada pelo autor por meio de uma oposição com os gêneros mais típicos da pós-graduação, nos quais predominaria uma escrita com maior grau de profundidade, rigor, autonomia e pessoalidade.

Partindo dessa premissa, tais trabalhos se enquadrariam na categoria de produções em que os estudantes demonstram aos professores o quanto aprenderam dos conteúdos propostos e o tanto que desenvolveram das habilidades pretendidas. Para reforçar tal hipótese, registre-se a presença, em lista de exemplos de Severino (2007), da designação *trabalho de aproveitamento*.

Tal entendimento se completa quando se examina a definição que Severino (2007) oferece para a primeira “modalidade” de trabalho científico por ele identificada: os *trabalhos didáticos*. O autor explica que consistem em “[...] relatórios científicos de estudos realizados pelos alunos”, que “[...] não podem ser deixados à pura espontaneidade dos alunos” e dos quais não “[...] se exige originalidade”, uma vez que são “[...] recapitulativos, com síntese de posições encontradas em outros textos ou em outras pesquisas” (SEVERINO, 2007, p. 201).

Retomando a lista empregada para exemplificar quais seriam os trabalhos científicos mais comuns na graduação, o autor inclui, na categoria *trabalho didático*, três modalidades: *trabalho de aproveitamento*, *trabalho de pesquisa* e *mini-monografia*, que, em sua opinião, embora “[...] tão solicitados nas escolas superiores [...] por falta de orientação adequada, não passam de colagens malfeitas de textos alheios” (SEVERINO, 2007, p. 201).

Haveria, pois, uma classificação possível dos trabalhos em função do quanto se aproximam das tarefas de escrita predominantes na educação básica, voltadas essencialmente para a demonstração, por parte dos estudantes, de que dominam os conteúdos das disciplinas, e do tanto que se enquadram nas atividades de escrita próprias dos processos de produção de conhecimento. Neste sentido, vale trazer para a discussão o que destaca Carvalho (2003, p. 23, grifo do autor):

Para Bereiter e Scardamalia (1987), o que distingue a escrita desenvolvida, ou de *transformação de conhecimento*, da escrita não desenvolvida, ou de *explicitação de conhecimento*, é que a primeira é o resultado de um processo de interação entre aquilo que os autores designam como espaços-problema, o do conteúdo e o retórico, enquanto a segunda resulta de um processo linear de verbalização das ideias activadas na memória, com um mínimo de problematização.

Adotando-se tal parâmetro inicial de classificação, as designações predominantes nas respostas dos participantes – principalmente *trabalho* e *prova* – apontam para uma escrita de devolução de conteúdos, ou, nos termos trazidos por Carvalho (2003), uma escrita de “explicitação do conhecimento”.

Uma segunda classificação complementar, e não excludente, em relação às demais seria a empregada por Dionísio e Fischer (2011). No que se refere às atividades de escrita propostas para os estudantes universitários, as autoras trabalham com duas categorias de textos: a dos *gêneros científicos* e a das *ferramentas pedagógicas*. No primeiro caso, estariam enquadrados textos característicos da produção científica, dos quais são citados “artigos científicos”, “resenhas”, “monografias”, “ensaios argumentativos” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 87). A segunda categoria abarcaria os textos “[...] que servem de mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, nestes se incluindo a avaliação” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 87), dos quais as autoras destacam “narrativas pessoais”, “reflexões”, “memoriais”, “trabalhos”, “defesa argumentativa de pontos de vista”, “apontamentos”, “apresentações na sala de aula” (DIONÍSIO; FISCHER, 2011, p. 87).

De acordo com o que propõem Dionísio e Fischer (2011), o elenco de atividades de escrita mencionado pelos participantes se enquadraria, de forma majoritária, na segunda categoria, aquela que as autoras designaram como “ferramentas pedagógicas”.

De volta às hipóteses, pode-se afirmar que a primeira delas – a de que haveria uma dispersão nas categorias elencadas pelos participantes – está sustentada por uma evidente dispersão: 26 designações. Esta dispersão torna-se mais expressiva quando combinada com a verificação da segunda hipótese – a de que tais categorias não se enquadrariam majoritariamente nos gêneros textuais identificados na literatura consultada. Isso porque a designação mais citada – *trabalho* – não aparece com destaque na bibliografia adotada como referência, na qual também não ocorrem menções a *plano* nem a *estudo dirigido* nem a *Avaliação*. Neste sentido, pode-se reiterar que há uma quantidade significativa de produções escritas que se enquadram nas categorias nomeadas como *escrita de explicitação de conhecimentos* (CARVALHO, 2003) e *ferramentas pedagógicas* (DIONÍSIO; FISCHER, 2011). Tais categorias dividiriam o cenário das práticas de produção textual com as de *escrita de transformação do conhecimento* e de *gêneros científicos*.

Talvez essa combinação de investimentos em categorias diversas explique, pelo menos em parte, a dificuldade detectada por Bonini e Figueiredo (2006) no que se refere ao pertencimento dos estudantes de mestrado à comunidade discursiva em que atuam, assim como os limites detectados pelos autores nas produções textuais dos futuros mestres.

No âmbito específico dos cursos de mestrado, temos observado que os textos dos alunos apresentam problemas de organização micro e macroestrutural, refletindo um problema maior de circulação social, ou seja, nossos alunos têm dificuldade em identificar o gênero “artigo de pesquisa” como uma prática social cujos propósitos são o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Muitos trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como uma “colcha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) sobre um campo, como se o propósito da produção de um artigo acadêmico fosse o mesmo de uma “prova”, isto é, o texto é produzido para que o leitor/professor possa avaliar (e atribuir uma nota para) o conhecimento do aluno sobre determinado campo. (BONINI; FIGUEIREDO, 2006, p. 214).

A análise aponta também para a confirmação daquilo que sustenta Marinho (2010) quando afirma que na academia predomina uma produção escrita que atende pela designação genérica de “trabalho”, mas que não se constitui claramente como um gênero, embora, segundo a autora, possamos considerar que ele se aproxime da produção que os estudantes costumam praticar na educação básica. Por isso mesmo, em seu artigo, conclui que tal constatação

[...] sugere a necessidade de se desconstruir a concepção de um gênero cristalizado nas salas de aula das universidades, o “trabalho”, por acreditar que as concepções de texto e de discurso subjacentes ao “trabalho” das disciplinas do currículo de graduação tendem a transformar a escrita dos estudantes de graduação em um modelo engessado de texto escolar. (MARINHO, 2010, p. 365).

Uma avaliação mais precisa acerca da caracterização dos textos citados nas respostas dos participantes, quando empregam a designação *trabalho*, dependeria de um exame das tarefas de produção textual por eles propostas, ação que ainda ocorrerá. Os qualificativos empregados em associação com a designação *trabalho*, contudo, apesar de pouco específicos, sugerem produções semelhantes às que Marinho (2010) descreve: *com base teórica; em aula em duplas; escrito em grupo; escrito individual; escrito - introdução, desenvolvimento, conclusão; pequeno; prático; sobre livros*.

Ainda no que se refere ao conjunto das designações, verificou-se que os participantes acrescentaram 58 qualificativos às produções mencionadas. A maior parte desses qualificativos define os limites e as condições do texto: *individual, em dupla, em grupo, de estágio (relatório), de aula (plano)*.

Chamam atenção, porém, as ocorrências de qualificativos que parecem realçar a importância dos chamados textos argumentativos. P8 informa que solicita “autoavaliação *com argumentação*”, e P15 afirma solicitar uma “avaliação *dissertativa*”. Com escolhas lexicais semelhantes, P3 informa que propõe “provas *dissertativas em dupla*”, P4 pede “Avaliação individual (prova) *com questões dissertativas*”, e P13 aplica “prova *dissertativa*”. Na mesma linha, mas com predominância do aspecto da criticidade, P5 solicita “resumo *crítico*”, P9 propõe que elaborem “resumo *e crítica* de obra acadêmica”, e P14 pede que façam “resumo *com visão crítica*”.

Nos casos destacados há uma explicitação de aspectos mais complexos da escrita acadêmica, como a argumentação e a perspectiva crítica, reforçando a ideia de que os estudantes devem ultrapassar o nível da seleção de partes de outros textos, bem como o da sua reprodução ou paráfrase. Visto de outro ângulo, entretanto, esse reforço pode constituir apenas uma extensão das orientações mais comuns para a escrita na educação básica, etapa em que os estudantes produzem dissertações argumentativas nas quais há muito pouco de argumentação própria. Neste sentido, há uma participante (P3) que chega a se valer do esquema emblemático disseminado nas aulas de redação do ensino médio, afirmando que solicita “trabalho escrito - introdução, desenvolvimento, conclusão”, recomendação cabível para a produção de textos científicos, mas que, no caso aqui referido, parece acenar mais fortemente para uma reiteração de clichês do ensino de redação no ensino médio, com destaque para o que prescrevem os manuais de preparação para exames de acesso ao ensino superior.

De fato, diversos estudos têm apontado os desafios que se apresentam para a transição das práticas escolares para as do ensino superior como um elemento fundamental para a compreensão do atual estágio de desenvolvimento da escrita acadêmica de estudantes de graduação. Quanto a esse aspecto, as discussões que se colocam problematizam não apenas os modelos de produção textual consolidados na educação básica como também a sua relação com os gêneros acadêmicos mais solicitados aos estudantes e a própria capacidade e disposição dos docentes para lidar com uma transição entre escritas que oferece muitos desafios.

Seja como for, as respostas revelam que há um emprego bastante abrangente de designações e qualificativos para a escrita acadêmica propostas pelos docentes e que, nessa abrangência, figuram delimitações – *com argumentação, dissertativa, crítica* – que, a um só tempo, mantêm em destaque qualificações típicas do ensino médio e reforçam uma perspectiva analítica desejável na comunidade acadêmica.

## 5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse panorama reforça colocações feitas por outros autores – Estrela e Sousa (2009), Marinho (2010), Fiad (2011) – com relação à dificuldade que os professores universitários têm apresentado no que se refere a ajudar os estudantes com a transição das práticas textuais da educação básica para as do ensino superior. Para a maioria dos docentes, tal transição e o conseqüente domínio da escrita acadêmica ocorreriam como decorrência normal da condição de estudante universitário. Talvez essa falsa premissa, junto com a ausência de preparo específico para lidar com o ensino da escrita, ajude a explicar a percepção de Marinho (2010, p. 376):

Ao ouvir os depoimentos e acompanhar situações de sala de aula de alunos da universidade em que trabalho, fica evidente que uma das dificuldades que eles enfrentam é a de entender que concepções e expectativas têm os seus professores quando lhes demandam uma tarefa de leitura ou de escrita. A concepção de resenha, de resumo, de fichamento – textos muito solicitados aos alunos – de um professor de Psicologia da Educação pode ser bem diferente daquela esperada por um professor de Didática ou de Filosofia.

O conjunto das informações contidas nas respostas dos participantes evidencia que as escolhas das produções textuais por eles propostas se orientam por referências diversas, que ora remetem às práticas escolares de escrita, ora se apropriam, ainda que parcialmente, de termos mais próprios do contexto universitário. Tal estado sugere que há não só uma oscilação, como também um hibridismo involuntário na proposição de tarefas de escrita para os estudantes de Pedagogia.

Sintomaticamente, as palavras *tipo* e *gênero* não foram mencionadas por qualquer dos participantes em suas respostas, o que reforça a ideia de que os docentes não trabalham intencionalmente nem com estruturas formais nem com suas diversas possibilidades de materialização.

A título de uma primeira apropriação das respostas, pode-se considerar que, confirmando as hipóteses iniciais, elas apontam para uma variação bastante expressiva no conjunto de designações empregadas para identificar as produções

textuais propostas pelos docentes, assim como para um pertencimento parcial – menos da metade – dessas produções ao conjunto das que estão mais consolidadas no mundo acadêmico. Mesmo se levarmos em consideração que “[...] um princípio subjacente a qualquer trabalho sobre gêneros é o de que as suas propriedades se configuram numa rede multidimensional e flexível, em que os critérios definitórios – igualmente heterogêneos e flexíveis –, se entrecruzam” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 28), as respostas indicam uma clara tendência ao trabalho com produções cujas características textuais não se encontram suficientemente explicitadas para os docentes e, possivelmente, para os estudantes.

Também Correa (2010, p. 61), em dissertação de mestrado na qual investigou as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores com seus estudantes no mesmo curso examinado neste estudo, sustenta que,

Por outro lado, a escrita demandada na universidade traz mais dificuldades aos alunos que a leitura. A principal delas reside, principalmente, nas diferentes exigências de diferentes professores para um mesmo gênero, dificuldade esta intensificada pela falta de uma aprendizagem sistemática dos gêneros em questão – inclusive do que os alunos vêm chamando genericamente de “trabalho acadêmico” – tanto na universidade quanto na educação básica.

Os desafios que se apresentam, todavia, para que sejam propostas práticas textuais mais claramente definidas precisam ser enfrentados de forma mais abrangente e complexa. Antes de se buscar a construção de um quadro de referências que ajude os professores a propor aos seus estudantes a produção deste ou daquele gênero textual, será preciso discutir quais gêneros efetivamente devem ocupar espaço nas práticas de formação de licenciados em Pedagogia.

Trazida para esse patamar, a discussão talvez permita que os diversos sujeitos da formação explicitem objetivos e perfis de formação a alcançar. Dessa explicitação podem surgir caminhos para as escolhas de gêneros a propor. Como ponto de partida, defende-se que três vertentes devam ser consideradas como base dessa discussão: a da importância da produção textual como atividade de reflexão e desenvolvimento intelectual; a das marcas e limites da produção textual acadêmica da área de formação e a das demandas efetivas de produção de textos no futuro exercício profissional.

Para que não se incorra, porém, no equívoco de orientar a discussão a partir de um pragmatismo reducionista, um pressuposto precisa fazer-se presente: o de que a escrita, seja qual for o âmbito e recorte em que ocorra, é uma atividade discursiva, com múltiplas significações, por meio da qual homens e mulheres se constituem no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. V. C.; BARBALHO, C. M. O currículo do curso de pedagogia e o ensino da escrita: ementas de disciplinas e percepções dos docentes. *In*: JORNADA GIULIO MASSARANI DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL,

- 33., 2011, Rio de Janeiro. *Livro de resumos...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. p. 242.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONINI, A.; FISCHER, D. C. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.
- CAMARGO, Márcio. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.
- CARVALHO, José A. B. *Escrita: percursos de investigação*. Braga, Portugal: DME/UM, 2003. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 08 set. 2015.
- CASSANO, Maria da Graça (Org.). *Práticas de leitura e escrita no ensino superior*. Rio de Janeiro: Maria Augusta Delgado, 2011.
- CORRÊA, Priscila M. *O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como "agente de letramento"*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- COSTA, Deborah; SALCES, Claudia D. de. *Leitura e produção de textos na universidade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DIDIO, L. *Como produzir monografias, dissertações, teses, livros e outros trabalhos*. São Paulo: Atlas, 2014.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.
- ESTRELA, A.; SOUSA, O. Competência textual à entrada no ensino superior. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2011.
- FARACO, C. A.; MANDRIK, D. *Prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FIAD, Rachel. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2ª parte 2011. Disponível em: <[www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf](http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2015.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1977.
- HENRIQUES, Cláudio C.; SIMÕES, Darcília M. P. *A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 1, p. 65-73, 2007.

SANTOS, J. V.; SILVA, P. N. Contributos para a caracterização do género académico “resposta de desenvolvimento”. In: SIMELP, 3., 2011, Macau. *Anais... Macau*, 2011. p. 27-38.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

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

STREET, B. Abordagens de género para letramentos académicos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.