

SIMPÓSIO AT013

SIMPÓSIO LETRAMENTOS ACADÊMICOS E FORMAÇÃO DOCENTE: IMBRICAÇÕES NECESSÁRIAS À PRÁTICA EDUCATIVA

O ensino de gêneros acadêmicos em debate: análises de práticas, confronto com a produção científica

SILVA, Silvana
INSTITUTO DE LETRAS/PPGLETRAS/UFRGS
e-mail: ssilvana2011@gmail.com

RESUMO: Os estudos do letramento acadêmico tem enfatizado a necessidade de pensar modelos e práticas situadas e etnograficamente descritas (Street, 2014). Com isso, o ensino de gêneros acadêmicos em âmbito universitário pode corresponder mais ou menos adequadamente às expectativas das comunidades de prática. Objetivos do trabalho e metodologia: 1) analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (Martin et. al., 2010) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). Como *corpus* de contraste são analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C. Os planos serão analisados em função dos gêneros acadêmicos escolhidos pelo professor bem como dos textos para leitura em sala de aula. 2) verificar se as funções da escrita acadêmica (Navarro, 2018), a saber, função retórica, função expressiva, função crítica, função habilitante, função epistêmica aparecem na escrita da resenha acadêmica. Serão analisados 9 textos de alunos por turma, totalizando 27 textos. Serão escolhidos 3 textos com notas altas e 3 textos com notas satisfatórias e 3 textos com notas insuficientes. Observaremos se há correlação constante entre nota e quantidade de funções de escrita atingidas. Os resultados indicam que há coincidência parcial entre o ensino de gêneros acadêmicos nas três turmas em análise e os discursos efetivamente elaborados pelas comunidades de prática. Indicam ainda que há correlação entre nota e quantidade de funções atingidas de escrita acadêmica.

Palavras-chave: letramento acadêmico; funções da escrita acadêmica; discurso acadêmico; ensino de gêneros.

ABSTRACT: Academic literacy studies have emphasized the need to conceive models and practices situated and ethnographically described (Street, 2014). Thus, the teaching of academic genres in a university setting will correspond more or less adequately to the expectations of communities of practice. The objectives of the work and methodology: 1) to analyze three (3) the Business Administration Course Teaching Plans of three semesters the Course of Production of Texts (2015/2, 2016/1 and

2017/1) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) to verify forms of the horizontal discourse or the vertical discourse of science (Martin et al., 2010) and its compatibility with the textual practices of the area of knowledge of the discipline (Business Administration). As a corpus of contrast, the discourses of 20 articles in the area of Business Administration are analyzed, being 6 articles of the extract Qualis A, 8 of Qualis B and 6 of Qualis C. The plans will be analyzed according to the academic genres chosen by the teacher as well as of the texts for reading in the classroom. 2) to verify if the functions of academic writing (Navarro, 2018), namely, rhetorical function, expressive function, critical function, habilitating function, epistemic function appear in the writing of the academic review. It will be analyzed 9 texts of students per class, totaling 27 texts. Three texts with high notes and 3 texts with satisfactory notes and 3 texts with insufficient notes will be chosen. We will observe if there is a constant correlation between the note and the number of writing functions reached. The results indicate that there is a partial coincidence between the teaching of academic genres in the three classes under analysis and the discourses effectively elaborated by the communities of practice. They also indicate that there is a correlation between grade and number of academic writing functions.

Keywords: academic literacy; functions of academic writing; academic discourse; teaching of genres.

Introdução

Como as práticas de escrita acadêmica são desenvolvidas nos espaços de ensino? Que características a aproximam (ou distanciam) das “reais” práticas de escrita realizadas por especialistas? Aproximar o ensino de escrita das dinâmicas sociais praticadas por seus agentes mais experientes é talvez o ponto mais sensível da área de estudos chamada “escrita como prática profissional”, afinal, a chamada “instrumentalização para as práticas de trabalho” passa pela observação sempre renovada das dinâmicas e representações da escrita acadêmica.

O ramo de pesquisas do ensino de escrita acadêmica, relativamente jovem no Brasil¹, tem despertado diversas pesquisas e perspectivas em países de língua inglesa e língua espanhola (em língua francesa a perspectiva toma outros direcionamentos, voltada talvez mais para ‘escrita instrucional’ ou

¹ Um dos primeiros trabalhos de que tivemos conhecimento é o livro *Redação acadêmica* de Desirée Motta-Roth (2001). Em 2010, participamos da escrita da obra didática “Leitura e produção do artigo acadêmico-científico” (organizado por Maria Eduarda Giering e grupo), para disciplinas de Produção Textual da UNISINOS.

‘prática profissional’²). Além disso, esse ramo é marcado por forte heterogeneidade teórica: há conceitos advindos da linguística sistêmico-funcional, há conceitos vindos da filosofia e das teorias da argumentação e há, ainda, conceitos advindos das diversas metodologias científicas.

Considerando assim a heterogeneidade teórica da área, nossos objetivos de pesquisa perpassam por essa peculiaridade. Optamos por realizar uma análise transversal das práticas de um (1) professor de escrita acadêmica ao longo de três semestres em que ministrou a Disciplina de Produção de Textos. Dito de forma geral, buscaremos compreender se as escolhas do professor no planejamento da disciplina contribuem ou não para práticas textuais mais adequadas às exigências do ambiente acadêmico. Para isso, faremos uma breve revisão bibliográfica de alguns conceitos importantes para a compreensão do fazer acadêmico: 1) as formas de estruturação do conhecimento (Bernstein, 1999); 2) as funções da escrita acadêmica e de seu ensino (Navarro, 1999); 3) níveis de complexidade sintática (Lopez e Padilla, 2011).

Antes de realizar uma breve revisão teórica desses conceitos, justificaremos tanto a escolha de uma abordagem heterogênea das práticas de escrita quanto dos conceitos ora em análise. Em primeiro lugar, é importante mencionar que aderimos ao paradigma de inspiração etnográfica de abordagem do ensino de escrita (Silva, 2013). Em nossa experiência docente e nossa pesquisa, constatamos que a elaboração de um aparato teórico-metodológico complexo, isto é, que comporte mais de uma abordagem para o ‘mesmo’ problema, aproxima-se de forma mais eficaz da complexidade da formulação do texto acadêmico. Em segundo lugar, encontramos nas abordagens sistêmica de Bernstein, social-educativa de Navarro e linguístico-argumentativa de Lopez

² A revista “La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation” (2014) é um bom exemplo dos estudos sobre escrita e práticas profissionais na França. A maioria dos trabalhos centraliza sua atenção em ‘gêneros injuntivos ou procedurais’, descrição e aprendizagem. Apenas um trabalho tem caráter mais reflexivo: o uso do portfólio na reflexão da escrita profissional e acadêmica.

um arranjo pertinente para pensar as interfaces entre texto e uso, entre aprender a escrever e como se escreve efetivamente.

Iniciaremos, assim, nossa revisão com o trabalho de Bernstein (1999). Para Bernstein (1999) existem duas formas de estruturar o conhecimento. O discurso vertical “takes form of a coherent, explicit, and systematically principled structure, hierarchically organised, as in the sciences, or it takes the form of a series of specialized languages with specialized modes of interrogation and specialized criteria for the production and circulation of texts”³ (p. 159) O discurso horizontal, por sua vez, “entails a set of strategies which are local, segmentally organised, context specific and dependent, for maximizing encounters with persons and habits”⁴ (p. 159). Assim, em linhas gerais, pode-se dizer que o discurso vertical serve aos propósitos da construção de um ‘objeto especializado’ enquanto o discurso horizontal é utilizado para estabelecer relações interpessoais. Dessa forma, o discurso horizontal realiza a criação de um ‘objeto sempre provisoriamente construído’.

O autor reconhece a importância do discurso horizontal para fins pedagógicos mas alerta para um fato: “The shift in equity from equality to recognition of diversity may well be responsible for the colonization of vertical discourse or the appropriation by vertical discourse of horizontal discourse. There may be more at stake here than is revealed by attacks on the so-called elitism, authoritarianism, alienations of vertical discourse”⁵ (p. 169). Assim, o autor é um pouco cético quanto à real utilização das duas formas de estruturação do conhecimento, pois nos faz acreditar que o discurso vertical – ou verticalizante

³ Tradução nossa: “toma a forma de uma estrutura de princípios sistemáticos coerente e explícita, organizada hierarquicamente, como nas ciências, ou toma a forma de uma série de línguas especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos.”

⁴ Tradução nossa: “forja uma série de estratégias que são locais, organizadas em segmentos, específicas de contextos e dependentes para maximizar encontros com pessoas e hábitos.”

⁵ Tradução nossa: “A mudança da equidade para a igualdade para o reconhecimento da diversidade pode bem ser responsável pela colonização do discurso vertical ou a apropriação do discurso horizontal pelo discurso vertical.”

– é de fato a forma mais utilizada, não somente nos textos acadêmicos mas também no ensino de escrita.

Sobre a alfabetização acadêmica, Navarro afirma que “Así como se necesita comprender que la escritura integra dimensiones diversas, desde la ortografía de superficie hasta la construcción subyacente de la identidad de los escritores, de igual forma se necesita repensar la noción de alfabetización académica a partir de las funciones interdependientes y simultáneas que cumple la escritura en educación superior.” (p. 31). O autor propõe então cinco (5) funções para o trabalho com a escrita acadêmica, a saber, função epistêmica, função retórica, função habilitante, função crítica e função expressiva.

A função epistêmica apresenta a escrita não com propósitos de reproduzir o conhecimento, mas “mediante gêneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios.” (p. 32). A palavra-chave aqui é *aprender e apreender conteúdos*.

Dando seguimento aos diversos tipos de função da escrita acadêmica, Navarro acrescenta que: “En la universidad no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinarmente específicas de comunicarse por escrito.” (p. 33). Assim, a função retórica refere-se a formas e estruturas de escrita, a gêneros e a rotinas particulares de cada área do conhecimento.

A função habilitante, por sua vez, tem um objetivo ‘próprio’ ou ‘autônomo’: Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura, muchas veces olvidando las otras funciones que también puede desempeñar. (p. 35). O objetivo avaliativo é então utilizado para avaliar e verificar o grau de conhecimento do aluno de determinado assunto.

A função crítica desempenha, segundo Navarro (1999), uma função estratégica na escrita acadêmica. Isso se realiza porque “los estudiantes pueden y quieren, en ocasiones, expresar su agencia mediante sus escritos, transformar o negociar las expectativas de los lectores, poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento, y generar discursos

acadêmicos alternativos, uma postura também frequente em los propios profesores.” (p. 37). Acrescenta ainda que esta é uma dimensão fundamental da escrita: “Escribir para criticar, escribir para empoderarse como actor relevante, escribir para cambiar las condiciones del entorno, escribir para modificar el canon de la escritura, debe ser entonces una función fundamental en la formación de profesionales y científicos en educación superior que quieran intervenir sobre la realidad.” (p. 38).

Por fim, a função expressiva tem a ver com os usos criativos da língua e das formas da escrita. Ainda que essa dimensão não tenha tanta ênfase nos cursos de escrita acadêmica, Navarro (1999, p. 39) sugere algumas atividades:

“los estudiantes de educación superior, incluso aquellos que "escriben mal", suelen participar en literacidades vernáculas diversas -como la elaboración de instructivos em YouTube, la escritura de fanzines, la traducción de cómics o la lectura de sagas noveladas (para el español, puede consultarse VALERO PORRAS & CASSANY, 2016)- y estas experiencias con la escritura pueden recuperarse y valorarse en los procesos formativos académicos.”

2. Análises

Temos como objetivo analisar três (3) Planos de Ensino da disciplina de Produção de Textos três semestres (2015/2, 2016/1 e 2017/1) do Curso de Administração de Empresas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para verificar se há valorização do discurso horizontal ou do discurso vertical da ciência (Bernstein, 1999) e sua compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). Considerando que as dimensões do discurso vertical e do discurso são ideais, criamos uma designação metafórica com base no campo semântico do relevo geográfico.

PLANO 1 (2015/2)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo- resumo- resenha – relatório
Funções da escrita: função retórica (sim) , função expressiva (não), função crítica (não), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL ('Alpes suíços')

PLANO 2 (2016/1) ('Chapada Guimarães')
Sequência de gêneros é: leitura de artigo - resumo- resenha – apresentação

individual de biografia
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim) , função crítica (sim), função habilitante (sim), função epistêmica (sim)
DISCURSO VERTICAL e DISCURSO HORIZONTAL

PLANO 3 (2017/1)
Sequência de gêneros é: leitura de artigo – trabalho argumentação - resenha-apresentação em grupos de livros temáticos
Funções da escrita: função retórica (não), função expressiva (sim), função crítica (sim), função habilitante (não), função epistêmica (sim)
DISCURSO DESCENDENTE ('Caverna de Platão')

Nossa observação geral é a de que a maioria dos Planos enfatiza o discurso vertical, mas ao longo do tempo foram sendo acrescentadas práticas significativas de discurso horizontal. Importante analisar se tais modificações correspondem à realidade dos artigos científicos da área de estudo (segundo objetivo) bem como se tais modificações trazem significado para a aprendizagem da escrita acadêmica dos alunos (terceiro objetivo).

Nosso segundo objetivo é verificar a compatibilidade com as práticas textuais da área do conhecimento da disciplina (Administração de Empresas). São analisados os discursos de 20 artigos da área de Administração de Empresas, sendo 6 artigos do extrato Qualis A, 8 do Qualis B e 6 do Qualis C, coletados da base de dados Periódicos Capes. O qualis atualizado foi verificado na Plataforma Webqualis. Os textos do *corpus* estão nomeados no Anexo para consulta.

Abaixo, apresentamos na tabela em que classificamos os artigos selecionados como englobando os discursos vertical ou horizontal. Além dessa classificação, procuramos nomear a ação linguística (propósito comunicativo) mais evidente em cada texto, como forma de reforçar a classificação proposta.

	Qualis A (6 artigos)	Qualis B (8 artigos)	Qualis C (6 artigos)
Discurso horizontal	1. descritivo-explicativo	7. analítico-descritivo	15. histórico-informativo – propositivo
	2. discussão-teórico*	8. analítico-experencial	16. analítico-descritivo

	3. teórico-experiencial*	9. descritivo-aplicativo	17. avaliativo-não-conclusivo 18. estudo conceitual-aplicado 19. estudo de caso
Discurso vertical	4. correlativo-explicativo 5. descritivo* 6. teórico*	10. aplicado-propositivo 11. aplicado-propositivo 12. crítico-reflexivo 13. teórico 14. descritivo-teórico	20. teórico-comparativo

Tabela 1. Presença dos discursos vertical e horizontal em artigos científicos da Administração

*Artigos em língua inglesa
Total de artigos: 20 artigos

Algumas constatações nos surpreenderam. A mais importante é de que a distinção discurso vertical x discurso horizontal não serve plenamente como indicador do discurso da área de Administração, já que encontramos um número significativo de artigos tanto com viés explicativo e hipotético (discurso vertical) quanto com viés informativo e de estudo de caso (discurso horizontal). Como era de se esperar, é mais evidente a presença de textos com discurso vertical nos extratos superiores do Qualis (qualis A e B). Considerando as classificações que emergiram da análise dos planos de ensino, observamos que é possível observar estruturas textuais que mesclam formas verticais e horizontais, formando um desenho mais próximo do que denominamos 'Chapada Guimarães'.

Na tabela abaixo, apresentamos a relação entre os artigos científicos e as formas que emergiram dos Planos de Ensino. Acrescentamos ainda uma forma

que não aparece nos Planos de Ensino mas emerge dos próprios artigos ('Colina'). Também contabilizamos o total de ocorrências por tipo para observar a distribuição e a frequência das formas na área de conhecimento da Administração.

	Identificação dos artigos	Proporção
Alpes suíços	1. 6. 11. 13. 14.	5/20 (25%)
Chapada Guimarães	2. 3. 5. 7. 10. 17. 18. 19. 20.	9/20 (45%)
Caverna de Platão	1. 8. 9. 12.	4/20 (20%)
Colina	15. 16.	2/20 (10%)

Tabela 2. Relação entre artigos científicos e formas dos Planos de Ensino

Há um número expressivo de artigos com a estrutura 'Chapada de Guimarães'. Somado ao número de artigos com a estrutura 'Alpes Suíços', constata-se que o discurso verticalizante é predominante na área de Administração. Dessa forma, o Plano de Ensino 2 (2016/1) parece ser o que mais se aproxima da estrutura da construção do conhecimento da área. A categoria 'Colina' surge em função da presença de artigos do extrato Qualis C. Essa categoria não estava prevista no planejamento e nas concepções de letramento acadêmico do professor. Considerando-se que a disciplina de Produção de Textos é a primeira aproximação do aluno universitário aos textos acadêmicos, uma das conclusões é que alguma(s) atividade(s) devem incluir, no mínimo, a leitura de artigos acadêmicos com tal estruturação. A estrutura 'Caverna de Platão' também foi expressiva. Acreditamos que é importante o professor elaborar atividades de leitura, análise e escrita que problematizem os dois tipos de estrutura verticalizante ('Caverna de Platão' e 'Alpes suíços') para que o aluno saiba reconhecer e utilizar as diferentes estruturas em função do tipo de pesquisa a ser empreendido.

Um aspecto importante sobre as diferenças entre os extratos do Qualis/qualidade dos artigos e que não é muito abordado pela literatura é o nível de complexidade sintática e argumentativa. Encontramos apenas trabalhos na Argentina que tematizam a complexidade argumentativa e se valem da perspectiva pragma-dialética (modelo de Toulmin). Este modelo tenta dar conta das atividades argumentativas orais e escritas, sendo, portanto, pertinente para a análise da escrita de estudantes universitários em suas atividades de aproximação ao texto acadêmico. A utilização desse modelo para a análise de textos acadêmicos serve, então, como balizador das formas de expressão da opinião mais pertinentes para uma área do conhecimento.

Lopez e Padilla (2011) atrelam a complexidade argumentativa ao tratamento da opinião. Dividem as opiniões em únicas, mistas e complexas e os tipos de argumentos em únicos e complexos (múltiplos, coordenados e subordinados). Assim, são propostas quatro tipos de opiniões: 1) única não mista (um ponto de vista, uma proposição); 2) única mista (dois pontos de vista opostos, uma proposição para cada ponto de vista); 3) múltipla não mista (um ponto de vista e várias proposições); 4) múltipla mista (dois pontos de vista e várias proposições). Para a argumentação complexa, são propostas três classificações: 1) argumentação múltipla (defesas alternativas de um ponto de vista; os argumentos não dependem uns dos outros), 2) argumentação coordenada (defesa de um ponto de vista através de argumentos coordenados entre si, os quais isoladamente seriam considerados fracos ou que se reforçam mutuamente). 3) argumentação subordinada (defesa de um ponto de vista com argumentos que se organizam hierarquicamente).

Abaixo apresentamos uma análise da seção de 'Introdução' dos artigos de acordo com a classificação da complexidade argumentativa.

	Única não mista	Única mista	Múltipla não mista	Múltipla mista	Complexa
Qualis A	3.4.	----	----	2.	1. 5. 6.
Qualis B	1. 5. 6.	---	1.	----	2. 4. 7. 8.

Qualis C	1. 2. 3.	----	3. 5. 6.	----	-----
----------	----------	------	----------	------	-------

Tabela 2. Complexidade argumentativa em artigos divididos por Qualis

Novamente, percebe-se diferença significativa entre artigos do extrato Qualis C e os superiores, mas não entre B e A. Não há artigos qualis C com argumentação complexa. Em compensação, tanto para artigos qualis A e qualis B há artigos com argumentação complexa. Um fato surpreendente é o baixo número de artigos com argumentação múltipla. Isso talvez seja resultado da compreensão de que centrar a argumentação em torno da proposição que serve de 'título' e 'foco' parece ser a orientação majoritária na escrita de artigos da área da Administração⁶.

2. 1 Análise das funções da escrita nas resenhas acadêmicas

As hipóteses são de que as funções retórica e epistêmica serão predominantes no plano de 2015/1 ('Alpes suíços'); as funções expressiva e epistêmica no plano de 2016/1 ('Chapada Guimarães') e as funções crítica e epistêmica no plano 2017/1 ('Caverna de Platão').

	Retórica	Expressiva	Crítica	Epistêmica	Habilitante
2015/2	2.3.4.5.6.7.9 (7/9)	1.5. 8. 9. (4/9)	1.	1.	----
2016/1	2.3. 4. 5. 7. 8. 9. (7/9)	1. 6.	7.	2. 3. 4. 9. (4/9)	----
2017/1	4.		1. 5.	1. 2. 7. 8. 9 (5/9)	3. 6.

Tabela 3 . Relação entre os Planos de Ensino e as funções da escrita Total: 27 resenhas (1ª versão)

⁶ Localizamos somente um estudo sobre a complexidade sintática em artigos em língua portuguesa (Finatto, 2011). Em análise de artigos da área da Pediatria, e utilizando a metodologia da linguística de Corpus e o índice Flesch de complexidade textual, a autora constata que os artigos da área podem ser classificados como de alta complexidade. Apesar de o estudo não abordar diretamente as formas de argumentação, define 'complexidade sintática' com parâmetros muitos semelhantes aos de Padilha e Lopez (2011). Esse estudo corrobora a hipótese de que o nível de complexidade sintática é variável de acordo com a área do conhecimento.

Dividimos a análise por semestre, como segue abaixo:

1. 2015/2: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e expressiva. A função retórica era esperada em função da organização do plano de ensino favorecer a ênfase na estruturação adequada ao gênero. A função expressiva provavelmente advenha das concepções prévias de linguagem dos alunos de que “escrever é escrever bem, escrever de forma elegante e com palavras fora do uso corriqueiro”. Esta análise nos mostra que as funções retórica e epistêmica não estão tão atreladas como pensávamos: é necessário então ampliar no programa de ensino a exposição e o debate sobre o texto acadêmico e sua relação com o fazer científico (construção de hipóteses, verificação, etc.).

2. 2016/1: Observa-se a predominância de resenhas com as funções retórica e epistêmica. Diferentemente de nossa hipótese principal, a função epistêmica aparece na segunda posição de frequência (4 de 9 resenhas), ficando a função retórica em primeiro lugar (7 de 9 resenhas). Esse resulta indica que o plano ‘Chapada Guimarães’ é mais próximo do plano ‘Alpes suícos’ do que supúnhamos. Mesmo nesta proposta de plano é necessário ampliar a discussão sobre o fazer científico e, assim, aumentar a quantidade de textos de alunos em que se evidencia a função epistêmica.

3. 2017/1: Este grupo de textos abriga o maior número de textos com características de ‘comentários’ orais, isto é, textos pouco elaborados antes da entrega ao professor. São textos simples e bem próximos de ‘resumos’. Em função disso, a maioria (5/9) centraliza sua atenção no ‘conteúdo’ (função epistêmica) ou na função habilitante, isto é, função de acesso rudimentar ao texto e à tarefa. Esse resultado nos leva a crer que o modelo didático ‘Caverna de Platão’, com seu recurso excessivo a atividades de grupo e ao enfoque dialógico e solidário é pouco proveitoso para atingir o objetivo principal da disciplina de Produção de Textos, qual seja, o de propiciar o letramento acadêmico e seus correlatos discursos verticalizantes.

3. Considerações finais

A análise evidenciou que a sequenciação de gêneros estabelecida pelo professor influencia a aprendizagem da escrita acadêmica. Evidenciou ainda que a análise de artigos científicos da área pode ser um balizador das práticas pedagógicas. Constatou que alguns tipos de sequenciação são mais favoráveis à aprendizagem da escrita acadêmica e outros são mais desfavoráveis (ou até mesmo prejudiciais).

Além das aulas expositivas e das atividades de correção e reescrita, encontramos em Carlino (2005) uma sugestão de procedimento didático bastante pertinente para o ensino de escrita: as por ela chamadas “situações de escritura experimentada” (2005, p. 36), isto é, atividades de produção de escrita que não resultem em ‘textos’ e sim como atividades em que a escrita tenha função habilitante, isto é, propedêutica. Ela sugere as seguintes: 1) elaboração rotativa de sínteses da aula; 2) tutorias para escritos grupais; 3) preparação para prova; 4) resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia. É importante ressaltar que essas atividades são propostas em disciplina ‘conteudista’, isto é, que não tematizam diretamente o fazer da escrita. De qualquer forma, essas atividades ajudam a ampliar a percepção dos alunos sobre a escrita e suas funções, servindo primordialmente para a chamada função habilitante (Navarro, 2018). Dentre as sugestões apresentados, pensamos que a *tutoria para escritos grupais* e a *resposta escrita às perguntas sobre a bibliografia* podem ser particularmente úteis a disciplinas que visam o letramento acadêmico.

Nesse estudo, não foi tomada explicitamente a perspectiva do letramento crítico cultural etnograficamente informada (Street, 2014), para quem a pedagogia do letramento não deve simplesmente ‘servir’ à área de conhecimento e sim compreender a forma e a função de qualquer letramento para os falantes em suas comunidades. Acreditamos que um próximo estudo pode incluir em sua metodologia formas de observação e de coleta de dados que contemplem as concepções de linguagem dos alunos, suas aspirações profissionais e acadêmicas.

Referências bibliográficas:

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: *British Journal of Sociology of Education*; Jun 1999; 20, 2.

CARLINO, P. *Escribir, ler y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura académica, 2005.

FINATTO, M. J. Complexidade textual em artigos científicos: contribuições para o estudo do texto científico em Português. *Organon*. Porto Alegre. V. 25. N. 50, (jan/jul 2011), p. 67-100.

GIERING, M. E. et. al. (orgs.) *Leitura e Produção de Artigo Acadêmico-Científico*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LABBORDE-MILLA, I.; PLANE, S. et al. La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. *Le discours et la langue*. Bruxelles, 2014.

LILLIS, T. Whose “common sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. IN: Jones, C. STREET, B. *Student writing in the university*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company. 1999.

MOTTA-ROTH, D. *Redação acadêmica*. Santa Maria: Editora UFSM, 2001.

MARTIN, J. MATON, K. MATRUGLIO, E. Historical cosmologies: epistemology and axiology in Australian secondary school discourse. Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos: Estudios de lengua y literatura*, 43 (74), 2010, p.433-463.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. IN: Alves, M. A.BERTOLUZZI, V. (orgs.) *Formação de professores: ensino, linguagem e tecnologias*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 11-51.

PADILLA, C. LOPEZ, E. Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *PRAXIS. Revista de Psicología* Año 13, Nº 20 (61-89).

SILVA, S. Um estudo da argumentação para além das classificações: questionamentos de alunos sobre uma tarefa pedagógica. *IV Seminário de Estudos de Discurso e Argumentação*. Argentina, Universidade de Buenos Aires, 2018 (apresentação oral).

STREET, B. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.

SWALES, J. *Genre analysis: english in academic and research settings*.
Cambridge Press: 1990.