



Ensaio

Ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos na formação inicial docente: um desafio para o ensino superior

Read-write academic discursive genres in initial teacher training: a challenge for university education

Lectura y escritura de géneros discursivos académicos en la formación inicial docente: un desafío para la educación superior

Jéssica do Nascimento Rodrigues¹, Danuse Pereira Vieira²

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, Brasil

Resumo

Este ensaio apresenta reflexões de um grupo de professoras/es pesquisadoras/es que, mediante uso de formas variadas de registro em ações de ensino e extensão promovidas pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF), tem coletado relatos de participantes acerca das práticas de ler-escrever gêneros discursivos da esfera acadêmica, reconhecidos como sustentáculos da formação para a práxis educativa. Dessa forma, defende-se a tese segundo a qual essas práticas docentes de ler-escrever na universidade têm se distanciado do uso da linguagem como prática social na/da construção discente e eixo formativo indispensável para a docência, o que conduz à problematização: qual é o papel de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es no trabalho com a insuficiente proficiência de graduandas/os e de professoras/es da educação básica durante suas performances de leitura/escrita na esfera acadêmica? Partindo da perspectiva dialógica, discursiva e histórica da linguagem, intenciona-se discutir os eixos ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos na formação docente cujo ensino é parte fundamental do trabalho de professoras/es universitárias/os. Como considerações finais, reitera-se que a comunidade discursiva acadêmica e, mormente, o docente do ensino superior são responsáveis por propiciar às/aos estudantes práticas de letramento em que o ensinar-aprender pela pesquisa para o trabalho docente seja central, com ênfase no processo de orientação como trabalho de formação de professoras/es para a educação básica, sem prescindir do entendimento do processo de fazer pesquisa, da parcialidade nas ciências, da história da divisão social do trabalho docente para (re)conhecer e (re)criar sua função na sociedade e da necessidade de (re)encontro entre fazeres científicos e pedagógicos na práxis docente.

¹ Docente do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA). ORCID id: <https://orcid.org/0000.0002.5859.0571>. E-mail: jessica_rodrigues@id.uff.br.

² Docente do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutora em Linguística Aplicada. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-9013-1164>. E-mail: danusepereira@id.uff.br.

Abstract

Reflections are presented from a group of teacher/researchers who, through the use of various forms of recording in teaching and extension activities promoted by the Academic Literacy Laboratory (LabLA/UFF), have collected reports from participants about the practices of read-write discursive genres from the academic sphere, recognized as supporting training for educational praxis. In an essayistic way, the thesis is defended according to which these teaching practices of reading-writing at universities have distanced themselves from the use of language as a social practice in/from student construction and an essential training axis for teaching, which leads to problematization: What is the role of university professors/researchers in working with the insufficient proficiency of undergraduate students and basic education teachers during their reading/writing performances in the academic sphere? Starting from the dialogical, discursive and historical perspective of language, the intention is to discuss the reading-writing axes of academic discursive genres in teacher training whose teaching is a fundamental part of the work of university professors. As final considerations, it is reiterated that the academic discursive community and, especially, the higher education teacher are responsible for providing students with literacy practices in which teaching-learning through research for teaching work is central, with an emphasis on guidance process as a work to train teachers for basic education, without giving up understanding the process of doing research, partiality in science, the history of the social division of teaching work to (re)know and (re)create their function in society and the need for (re)encounter between scientific and pedagogical practices in teaching practice.

Resumen

Se presentan reflexiones de un grupo de docentes/investigadores que, a través del uso de diversas formas de grabación en actividades de enseñanza y extensión promovidas por el Laboratorio de Alfabetización Académica (LabLA/UFF), recopilaron relatos de los participantes sobre las prácticas de lectura-escritura discursiva. Géneros provenientes del ámbito académico, reconocidos como soporte de la formación para la praxis educativa. De manera ensayística, se defiende la tesis según la cual estas prácticas docentes de lecto-escritura en las universidades se han distanciado del uso del lenguaje como práctica social en/desde la construcción estudiantil y eje formativo esencial para la docencia, lo que conduce a una problematización: ¿Cuál es el papel de los profesores/investigadores universitarios al trabajar con la insuficiente competencia de estudiantes de pregrado y docentes de educación básica durante sus desempeños lectoescritura en el ámbito académico? A partir de la perspectiva dialógica, discursiva e histórica del lenguaje, se pretende discutir los ejes de lectura-escritura de los géneros discursivos académicos en la formación docente cuya enseñanza es parte fundamental del quehacer del profesorado universitario. Como consideraciones finales, se reitera que la comunidad discursiva académica y, en especial, el docente de educación superior son responsables de brindar a los estudiantes prácticas de alfabetización en las que la enseñanza-aprendizaje a través de la investigación para el trabajo docente sea central, con énfasis en el proceso de orientación como trabajo. Formar docentes para la educación básica, sin renunciar a comprender el proceso de hacer investigación, la parcialidad en la ciencia, la historia de la división social del trabajo docente para (re)conocer y (re)crear su función en la sociedad y la necesidad de (re)encuentro entre prácticas científicas y pedagógicas en la práctica docente.

Palavras-chave: Formação docente, Leitura, Escrita, Ensino superior.

Keywords: Teacher training, Reading, Writing, University education.

Palabras clave: Formación docente, Lectura, Escritura, Educación superior.

1. Introdução

Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade (Freire, 2005a, p. 95).

Há um texto de Bagno (2010), prefácio de um livro de Antunes (2010), que alude aos seres humanos como peixes e à linguagem como água, metáfora que traz à baila o debate sobre a consciência e a enunciação humanas. Se o peixe não vive sem a água, nós não existimos sem a linguagem e, portanto, não existimos sem o(s) outro(s) e o mundo. Todavia, como não somos peixes, a linguagem, que também não é a água, assume uma dimensão textual e discursiva obviamente social e histórica. É esse pressuposto de que parte este texto ensaístico que intenciona apresentar as primeiras reflexões de um grupo de professoras/es pesquisadoras/es que, desde 2017, mediante uso de formas variadas de registro³ (caderno de campo, formulários etc.), em ações de ensino e extensão promovidas pelo Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF), tem coletado relatos de seus participantes e colaboradores/as - estudantes de cursos de licenciatura de universidades públicas e de docentes da educação básica, atuantes em escolas de sua região, acerca das práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica, reconhecidos aqui como sustentáculos da formação para a práxis educativa, intencional.

Estudos da Linguística Aplicada contemporânea têm se preocupado com problemas de uso da linguagem situados nos contextos da práxis humana – e, no caso destas reflexões, situados na esfera acadêmica/ universitária em interseção com a esfera escolar. Pesquisadores como Motta-Roth e Hendges (2010), Kleiman e Assis (2016), Faraco e Vieira (2019), dentre outros, têm produzido estudos que põem em relevo as práticas de letramento das/os estudantes universitárias/os. Escassos programas de ensino e extensão e grupos de pesquisa que se debruçam sobre tal temática, a fim de gerar inteligibilidade sobre letramentos na esfera acadêmica – muitos deles voltados às práticas de leitura e escrita como formação para o trabalho, como formação profissional – têm timidamente surgido. Um exemplo desses grupos é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF), ao qual se vincula o programa de ensino e extensão do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF), os quais reúnem docentes de diferentes universidades e da rede pública de educação básica, mestrandas/os e doutorandas/os, para conhecer, entender e refletir sobre as formas de colaborar com as/os graduandas/os e com as/os professoras/es de escolas públicas no caminho de seu amadurecimento acadêmico e intelectual no que envolve práticas de leitura e escrita. Entre muitas ações do LabLA, há o oferecimento de um conjunto de atividades (rodas de conversas, oficinas, cursos, etc.) que predispõe um espaço de diálogo solidário com graduandas/os e professoras/es, os quais, muitas vezes, chegam às atividades angustiados pelas demandas de

³ Por ora, não é o nosso objetivo transcrever e analisar os enunciados registrados. Como optamos pela escrita de um ensaio acadêmico, e não de um artigo científico, discorreremos sobre nossas reflexões baseadas nesses diálogos.

leitura e escrita que não conseguem alcançar. Como nos inspira Freire (2005a), na epígrafe desta seção introdutória, o pensar entre os sujeitos (no exemplo, professoras/es e estudantes) pode gerar a “verdadeira” reflexão crítica e o exercício de práticas de aprendizagens solidárias, colaborativas, porque reconhecidamente dialógicas.

É esperado do profissional de Letras, sobretudo pela natureza do objeto do campo, o uso consciente da linguagem como elemento de construção de conhecimento, o que incide sobre a não naturalização dos atos de escritura e leitura na práxis docente. De modo pleno, não é o que ocorre. Também é esperada a ausência de tal consciência em profissionais de outras áreas do conhecimento, já que, talvez, tais discussões a respeito dos usos da língua e da linguagem não façam parte de seus escopos teóricos de ensino, pesquisa e extensão, restando aos docentes de Língua Portuguesa e áreas afins a suposta responsabilidade e necessário comprometimento com um trabalho de ensino do texto. A reboque, essas práticas docentes, seja de profissionais de Letras, seja de outras áreas, têm se distanciado do uso da linguagem como prática e ferramenta social na/ da construção discente e como eixo formativo indispensável para a docência, o que nos conduziu a problematizar a considerada insuficiente proficiência de graduandas/os e de professoras/es da educação básica (que já vivenciaram a academia) durante suas performances de leitura e escrita. Entre muitos fatores que envolvem tal temática, como a complexa comunidade discursiva científico-acadêmica e suas relações ideológicas, hierárquicas e de poder, além da relação ainda mal ajambrada entre escola-universidade, aqui recortamos a discussão sobre a função do trabalho das/os professoras/es universitárias/os nos cursos de licenciatura diante da necessidade do trato com o texto na formação docente, que delas/es exige, ao menos, duas atividades distintas, porém complementares: a de ensinar e a de orientar.

Discorrer sobre o fazer docente, sobretudo o do ensino superior, que articula fazeres científicos e fazeres pedagógicos (Geraldi, 2015), é estar consciente de que faz parte da sua prática pensar a partir da fala/ do pensar do outro, já que enunciar implica responder a enunciados precedentes, produzidos em outros espaços-tempos e por outras vozes sociais, em específicas esferas discursivas, como nos ensina Bakhtin (2010a, 2010b, 2011), esteio deste ensaio. A produção acadêmica docente – e, nela, os gêneros dessa esfera discursiva –, nesse sentido, deixa evidente esse elo enunciativo entre o eu e os outros, afinal a enunciação sempre parte do sujeito para outro, desejando-lhe uma resposta, uma contrapalavra. No dia a dia do profissional do ensino superior, apropriamo-nos dos discursos de outros para corroborar, para ampliar ou para refutar enunciados (ideias, saberes, fazeres), marcando posição enunciativa, promovida inclusive na escolha desta e não daquela palavra, enquanto signo ideológico que reflete e refrata a realidade material. Nessa direção seguem as reflexões bakhtinianas, segundo as quais o conhecimento constituinte de cada área, campo, linha ou grupo, assim como seus modos de enunciar (e de produzir gêneros discursivos) elabora sua forma própria de uso da linguagem, que também é histórica e social, marcada por matizes ideológicos em disputa. Esse movimento engendra os processos de ler-escrever como práticas sociais situadas e intencionais, como processo naturalmente polifônico e responsivo, fomentador de processos argumentativos.

Entretanto, na cena acadêmica, a primordialidade da proficiência de leitura e escrita de estudantes em formação para a docência, como atuação profissional, consoante apontam alguns estudos (Rodrigues; Rangel, 2018; Souza; Basseto, 2014, dentre outros), ainda que seja uma constatação de professoras/es universitárias/os em seu cotidiano, não tem colocado as/os graduandas/os no cerne de um processo pedagógico que não pode prescindir do ensino e da orientação, figurando, de modo contraditório, como mero instrumento avaliativo cujo corolário depende exclusivamente dos esforços empreendidos pelo sujeito avaliado, futura/o docente. Pensar esses tensionamentos significa discutir sobre a práxis docente de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es, de professora/es da educação básica e de estudantes de cursos de licenciatura mediante articulação inevitável entre os seus saberes e fazeres científicos e pedagógicos (Geraldi, 2013, 2015), a fim de deslocar-se para uma “inquebrável solidariedade” freiniana, durante tais caminhadas acadêmicas formativas, forjadas nos e pelos atos da linguagem-poder, segundo Charaudeau (2008).

Compartilhamos da crença de que o trabalho docente, no ensino superior e na educação básica, está alicerçado em relações dialógicas, responsivas e responsáveis, inobstante desiguais. Nessa direção caminha este curto ensaio que intenciona discutir os eixos ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos, com base em leitura bakhtiniana, sempre em contrapalavra, sobre as experiências formativas de/com docentes, promovidas, desde 2017, pelos membros do LabLA e do GEPLA, e sobre o trabalho de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es nesse processo de formação inicial e contínua. Convém sublinhar que recuperamos tais narrativas como instrumento metodológico e de reflexão, pois, por intermédio dessas, as pessoas organizam e refletem sobre as experiências vividas e as colocam novamente na vida social (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Essa costura entre a reflexão promovida no diálogo com estudantes, professora/es de escolas públicas e de universidades e a reflexão sobre/ com a incipiente produção acadêmica sobre o tema nos impõe, por ora, mais perguntas que respostas e um longo caminho investigativo a percorrer.

Nesse sentido, nesta primeira seção, acabamos de apresentar alguns desafios iniciais e uma sintética problematização acerca da necessidade de debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita na formação de professoras/es e sobre o papel de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es no trabalho com a suposta insuficiente proficiência desses sujeitos nos usos dos gêneros do discurso acadêmico. Na segunda seção, discorreremos sobre os campos teóricos que conduzem o nosso fazer/ refletir sobre o problema de pesquisa e refletiremos, ancoradas nos estudos que convocam a linguagem, sobre a práxis docente perpassada por gêneros imbricados nas/pelas esferas sociais. Por último, abordaremos alguns dados recolhidos durante nossas ações de ensino e extensão e registrados em cadernos de campo, além de termos solicitado às/aos participantes e colaboradoras/es o preenchimento de formulários de inscrição e de avaliação dessas ações, buscando um diálogo crítico e produtivo acerca da problemática anunciada.

2. Imbricações dialógicas entre esfera acadêmica e esfera escolar na formação docente pelo texto/ enunciado

No espaço universitário, o uso proficiente da língua/linguagem é *sine qua non* para empoderamento das/os estudantes e futuras/os professoras/es, especialmente aqueles que atuarão nos letramentos inerentes ao espaço escolar. Todavia, por ser tão íntima do processo de produção intelectual, nossa hipótese é que a linguagem é naturalizada nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e, logo, no trabalho de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es. Nesse sentido, também concordamos com Severino (2013, p. 64), segundo o qual existe a necessidade de uma mudança substancial na pedagogia das universidades, pois o que há é a “prática arraigada de exposição dos produtos acumulados do conhecimento e não o compartilhamento de uma experiência de construção do conhecimento”. Explicaremos melhor.

No diálogo com pensadores atuais da educação na esfera escolar, há fortes críticas às práticas que colocam o docente como o depositário/depositante do conhecimento científico e o discente como o depósito, como aquele que irá consumir o somatório teórico, objetos de ensino coisificados, à semelhança do que discorreu Freire (2005) sobre a educação bancária. Nóvoa (1998) aponta a transposição do plano científico para o domínio escolar como uma ação docente ultrapassada e corrobora com as atualíssimas ideias vygotskyanas que situam tais ações arraigadas como as de uma “velha escola”. Para caminharmos na tensão entre ensinar e acolher os diferentes níveis de letramento que estudantes de graduação carregam à universidade, somando-se a ela, inspiramo-nos pelo viés freiniano, segundo o qual:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela o faz percorrer (Freire, 1997, p.19).

Nesse ponto, que evidencia a alteridade constitutiva da linguagem, vale o resgate da discussão de Geraldi (2015), para quem a formação das identidades histórico-sociais docentes está atada à produção do conhecimento e, por isso mesmo, aos projetos de escola, de universidade e de sociedade – que não visam a oportunizar um mesmo saber a todos os sujeitos. Queremos reiterar o quão fundamental é compreender que tais identidades advêm da divisão social do trabalho docente, iniciada, segundo o autor, à época do mercantilismo. Bem depois da escola dos sábios, que nos lembra a atividade de orientação realizada por professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es, há uma bifurcação que perdura do século XVII ao século XX: de um lado, aqueles que produzem conhecimento; de outro, os que sabem um conhecimento que não produziram, mas que precisam transmitir. Há, ainda consoante o autor, um acirramento dessa partição, iniciada já no século XX: de um lado, ainda os que produzem o conhecimento; de outro, aqueles que aplicam técnicas de controle, não mais sabendo o saber produzido por outros, mas sim operando sobre materiais didáticos (ou “parafernálias didáticas”) e sobre as ditas tecnologias de informação e comunicação.

Logo, é fulcral a reflexão sobre a formação inicial docente na esfera em que são produzidos conhecimentos da área e em que determinados gêneros se originam, e circulam, e se modificam, e se complementam, como enunciados concretos, a fim de que possamos criar os nexos necessários e possíveis entre o trabalho de pesquisa (o científico) e o trabalho de ensino (o docente), reconhecendo que, desde a divisão social aqui recuperada, o segundo fetichiza o primeiro, cujo estado provisório fica velado, subsumido. Ainda para Geraldi (2013), sem reconhecer o processo de fazer ciência, de pesquisar, de criar o objeto científico (algo que não se dá sem ler-escrever gêneros discursivos acadêmicos), professoras/es atuantes na educação básica esperam das novidades produzidas na universidade a definição, a cristalização, a estabilidade, porém, como é inerente ao transcurso da ciência e da história, outras novidades surgem e geram, nesses sujeitos, certo saudosismo e insegurança. Nessa contextura, na formação inicial e contínua, o produto do trabalho científico não pode se confundir com o conteúdo de ensino, mas não podemos prescindir de sua articulação. Em outras palavras, segundo Geraldi (2015), os fazeres científicos e os fazeres pedagógicos precisam se reencontrar como compromisso responsável e alteritário para que a pesquisa e o ensino – e a formação docente para o trabalho nas escolas – tornem-se experiências reais. Retoma o autor que:

A defesa contemporânea da formação de professores-pesquisadores, capazes de se afastarem do cotidiano para, junto com outros, sobre ele refletirem resulta da consciência de que por mais bem intencionada que uma pesquisa possa ser, seus recortes sempre deixarão excesso de resíduos, excesso que só pode ser evitado pela **presença atuante no fazer científico daqueles que se dedicam aos fazeres pedagógicos** (Geraldi, 2015, p. 56, grifo nosso).

Cumpramos destacar que uma das funções do fazer de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es é provocar o estudante a construir consciência a respeito de temas específicos no fazer científico e pedagógico. Muitas vezes, essas/es docentes também precisam desconstruir discursos interiorizados pelo sujeito ao longo de sua vida – mas falar em linguagem é falar em alteridade, condição para que a palavra se revista de tema (Geraldi, 2013). O pensamento bakhtiniano enxerga a consciência individual “num duplo movimento: como réplica do já dito e sob condicionamento da réplica ainda não dita” (Faraco, 2009, p. 42). Logo, podemos entender o trabalho docente no ensino superior como um fazer com o texto verbal, visual e verbo-visual, visto que o professor-pesquisador dessa área não está diante de um objeto sem voz e, por isso, não produz um saber monológico, afinal “O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (Bakhtin, 2011, p. 319). Mas, ao interpretar os textos, perpassados por vozes e produzidos por consciências individuais constituídas socialmente, o professor pesquisador e seus estudantes, na esfera acadêmica, produzem saberes dialógicos perpassados e constituídos por discursos, forjados ideológica e linguisticamente⁴.

⁴ É uma constante na esfera discursiva acadêmica a discussão teórica sobre textos e discursos,

No escopo teórico bakhtiniano, o termo ideológico está atrelado aos produtos da atividade humana (cultural). Essa definição engloba o conhecimento gerado em diversas esferas da produção ideológica: na arte, na religião, na filosofia, no direito, na política etc. Logo, qualquer produção humana, como enunciado, terá seu caráter ideológico e dois sentidos, um que expressará uma área específica e o outro que será tomado por uma posição avaliativa (Faraco, 2009). Nesses dois sentidos está o movimento de refletir as ideias de um determinado texto (inserido num campo/ esfera da atividade humana), mas de as refratar, ou seja, interpretar os discursos (ideias) atravessados por vários quadros da atuação humana (ideologias), o que garante as diversas interpretações desse mundo.

Sob essa perspectiva, interpretamos que as/os graduandas/os, e aqui especialmente dos cursos de licenciatura, durante seu percurso de construção acadêmica, não só reproduzem as ideias que lhes foram apresentadas durante as leituras, mas, de alguma maneira, refratam essas ideias, emprestam o seu olhar, marcado por suas experiências de vida, de leitura, para interpretar fatos, teorias etc. Logo, é parte da práxis docente lidar com movimentos de refração, ou seja, trabalhar com a heterogeneidade dos diversos olhares discentes, já que estes são cortados por múltiplos contextos sócio-históricos presentes em sala de aula, e neles histórias variadas de letramento. Convocar tais perspectivas discentes na forma discursiva pode servir como ferramenta docente para confrontar ideias teóricas, desestabilizar crenças, fazer com que estudantes ampliem seus olhares sobre um determinado objeto de estudo. A diversidade que a refração provoca não é garantida por um sentido, por um significado em si e abstrato, mas pela variedade de experiências humanas diante da (re)construção e ampliação de significados. É nesse sentido que, neste texto, apresentamos um problema:

A dificuldade de escrita própria está, então, no cerne do próprio sistema, que, num mesmo movimento, produz os sujeitos pela escrita e os exclui da escrita, pela sacralidade dessa prática e pela hierarquização dos sujeitos. Aos alunos, costuma-se reservar o papel de escribas, copiadores de outras ideias, em um processo em que o conhecimento deixa de ser produzido para ser reproduzido (Barbosa, 2013, p. 104).

Para pensarmos essa tensão hierarquizante e excludente, indexamos a escrita como fato social, como correlata da leitura, como base de nossa civilização. É indiscutível que há um grande empenho teórico para repensar o par leitura↔escrita. Não se acredita mais que a “[...] salvação do ensino de língua se encontra no respeito à diversidade de seus usos e no refinamento dos métodos de análise de sua estrutura” (Azeredo, 2007, p. 34). No campo dos estudos linguísticos, é clara a compreensão de que a estrutura da língua não assegura a ampliação nem o aperfeiçoamento das habilidades de leitura nem de expressão escrita do aprendiz. No entanto, tais compreensões circulam entre os linguistas, e um dos pontos que discutimos é como também fazer circular tais reflexões em outras áreas do saber científico e quebrar as visões simplistas

mas aqui apontamos para a necessidade de observar a materialidade linguística que compõe os textos usados na práxis docente.

sobre os usos da língua/ linguagem (leitura/ escrita) em diferentes esferas de circulação, sobretudo nos cursos de formação de professoras/es pesquisadoras/es.

Em termos bakhtinianos, o discurso não está na língua em si, mas “nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio” (Bakhtin, 1988, p. 21). Nesse ponto, encontra-se uma questão discutida aqui: como possibilitar que as discussões teóricas, construídas pelo discurso do outro (autores, docentes etc.) possam fomentar o crescimento acadêmico do estudante? Como também possibilitar que as discussões teóricas sejam, de fato, constitutivas da práxis das/os futuras/os docentes? Como, por fim, possibilitar a formação de professoras/es pesquisadoras/es mediante uso inevitável dos gêneros discursivos típicos de sua esfera de trabalho? Segundo Delcambre e Reuter (2015) e Grigoletto (2013), a construção de uma posição de autor ou a assunção de uma posição enunciativa é uma das características elementares da escrita considerada científica, entretanto figura entre uma das principais dificuldades de estudantes de graduação, havendo uma tensão entre um lugar de sujeito em processo formativo e um lugar de pesquisador.

Uma das causas desse tipo de comportamento certamente está na dificuldade presente na escola, nos níveis anteriores à universidade, em colocar o aluno em **situações de significação pela linguagem** – tanto na leitura quanto na produção escrita – e que, se perpetuada em cursos superiores que formam professores, tende a retornar à escola realimentando esse círculo vicioso (Grigoletto, 2013, p. 101, grifo nosso).

Em outras palavras, tanto a escola quanto a universidade têm inibido a assunção de uma posição enunciativa, de uma posição de autor. Na verdade, têm inibido as possibilidades de as/os estudantes da educação básica e da graduação produzirem conhecimentos, questionarem os existentes e entenderem a linguagem como estruturante de suas subjetividades (Grigoletto, 2013). Geraldi (2015), nesse sentido, aponta como um movimento epistemológico nas ciências humanas, buscando aproximar-se de um certo objetivismo/ pragmatismo como características inerentes à pesquisa científica, acarretou a diminuição de textos literários na educação básica e o consequente desaparecimento da autoria. Desse modo, demonstramos que as esferas discursivas, como campos ideológicos, possuem um nível de coerção que segue uma lógica própria, assim como tende à manutenção de ideologias oficiais, ligadas a esferas mais constituídas, como a científica, colocando a palavra alheia, palavra outra, em lugar vital para a formação humana (Grillo, 2012). Para Bakhtin (2010a, p. 67), “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”, como arena em miniatura, ou seja, tanto a palavra autoritária vinculada às relações de poder quanto a palavra interiormente persuasiva atinente aos sujeitos em processo formativo para a autonomia são produzidas nas esferas discursivas, de criação ideológica (Grillo, 2012), como fazem na esfera acadêmica, em especial na que “acomoda” a formação de professoras/es pesquisadoras/es.

Delcambre e Reuter (2015) reconhecem três espaços de prática da escrita na esfera acadêmica: a primeira, a que transcorre todo o curso de

graduação para a conclusão dos estudos; a segunda, a que sustenta as práticas de pesquisa como experiência formativa; a terceira, a que sustenta as práticas de pesquisa de pesquisadoras/es já maduras/os. Se, para eles, a escrita é indivisível da formação para a pesquisa, para nós, é duplamente indivisível da formação de professoras/es pesquisadoras/es que trabalharão com os letramentos de crianças, adolescentes e adultos na educação básica. Isso nos leva a refletir sobre duas considerações de Geraldi (2013, p. 105) acerca do texto escrito, as quais destacamos aqui: por um lado, “diferentes instâncias de uso da linguagem operam com diferentes estratégias de produção e compreensão de textos”; por outro, “as comunidades linguísticas não são homogêneas [...] e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas”. Por essa razão, no trabalho com o texto escrito de estudantes em processo formativo para a docência, as/os professoras/es universitárias/os precisam, por conseguinte: a) reconhecer os gêneros discursivos acadêmicos como elemento inescapável desse processo e a língua/ linguagem como produção humana situada em esferas discursivas específicas; e b) compreender o ensino da leitura e da escrita, inclusive mediante orientação, como um trabalho seu e de toda a comunidade discursiva acadêmica.

Geralmente, professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es em cursos de formação docente distribuem seu planejamento de curso com uma lista de leituras teóricas e com a previsão dos dias para discussão de tais textos. Nos dias específicos, as problematizações teóricas ocorrem, muitas vezes, marcadas pela performance oral docente e espera-se que também pelas trocas entre estudantes e professoras/es. Além disso, é corriqueira a solicitação às/aos estudantes de escrita de textos cuja base é o resumo, como resenhas e fichamentos, para a retomada das leituras teóricas. Mas o que as/os estudantes têm relatado, incansavelmente, é o uso da leitura-escrita do texto teórico como elemento de construção de ideias e discursos perpassados pela forma, estrutura linguística, além de ser tomado como instrumento avaliativo. Como o texto foi construído? Quais são as suas partes? Quais são seus objetivos (enciclopédicos, formativos, conceituais, procedimentais etc.)? O texto apresenta paradigmas? Confronta-os? As palavras que compõem esses textos ganham significados contextuais e produzem certos tipos de conhecimentos, que se desejam compartilhar (ressignificar) com as/os graduandas/os, entretanto “um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma” (Geraldi, 2013, p. 103), mormente porque, na interação dialógica, os sujeitos não ocupam o mesmo lugar.

Segundo Azevedo e Terrien (2012), na graduação e na pós-graduação, as/os docentes avaliam o trabalho com a escrita das/os estudantes, por exemplo, como tarefa de revisão e de resolução de problemas gramaticais advindos de formação anterior – a educação básica. Para as/os professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es, o trabalho de orientação, por exemplo, que, para nós, é uma tarefa essencial na formação inicial de professoras/es, articulando ensino e pesquisa de modo necessariamente atrelado, confunde-se com correção de “[...] questões relativas à estilo, clareza ou forma, e sentem-se como ‘perdedores’ nesse processo, pois enquanto o aluno não produz, o professor não tem como acompanhá-lo e supervisionar seu texto” (Azevedo; Terrien, 2012, p. 5). Se entendemos o trabalho docente na educação básica e

no ensino superior como medular no processo educativo de formação humana, o que não ocorre sem linguagem, sem interação entre sujeitos históricos, acreditamos que a formação na pesquisa extrapola o conhecimento estritamente científico, mormente se se trata de formação de professoras/es pesquisadoras/es.

Tardif (2002) chamou de saberes docentes outros conhecimentos de que lançam mão professoras/es em seu trabalho: além de científicos, são saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais. Justamente Azevedo e Terrien (2012), em trabalho supracitado, recuperam esse debate para reafirmar a necessidade de articulação entre eles e as exigências conceituais, metodológicas e práticas para a pesquisa, para o que os processos de orientação são fundamentais. Na formação inicial de professoras/es, acreditamos ser a/o orientador/a a principal referência de formação da/o futura/o professor/a pesquisador/a ao longo da licenciatura. Nesse “jogo” pedagógico, estão presentes os já linguisticamente pensados por Bakhtin, o diálogo e a interação:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Bakhtin, 2011, p. 271).

Cabe-nos pensar que, além de fazer circular o texto teórico, é preciso ensinar a ler o discurso do outro. Caso contrário, a ação seguinte de escritura sobre as discussões teóricas específicas pode ser pouco proficiente. A ação de saber ler um texto acadêmico, enquanto gênero discursivo, pode possibilitar uma primeira providência para um maior traquejo durante os atos de escritura discente. Ressaltamos, portanto, que a leitura e a escrita de gêneros discursivos acadêmicos, além de experienciadas, precisam ser ensinadas, afinal cada campo da atividade humana ideológica e cultural produz seus próprios textos e assume uma função na vida social. É também por essa razão que o sujeito, constituído de linguagem, participa de comunidades discursivas, recebendo a palavra já repleta de vozes alheias e para quem, ainda assim, dirige uma contrapalavra povoada.

Como fomenta Wittgenstein (1975), significar a partir da linguagem é um processo relativamente livre, mas não indiscriminado. É necessário obedecer às normas. É preciso saber identificar as regras, os contextos, as situações. É preciso um movimento de adequação. Bakhtin (2010a, 2011) chama essas regras contextuais de gêneros; para o autor, os enunciados pertencem a um gênero discursivo, estes funcionam como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua, o que significa entender que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). Para nós, práticas de leitura e escrita muito específicas estão situadas na esfera acadêmica, considerando seus campos, suas áreas, suas linhas de pesquisa, suas linguagens sociais e, claro, seus gêneros discursivos, em meio ao variado uso da palavra, que não é neutra, mas recheada de intenções. Ao acessar uma nova comunidade discursiva, a/o estudante de licenciatura, por exemplo, sente-se um estrangeiro (ou um viajante?), reconhecendo que a leitura e a escrita que até então eram por ele

conhecidas (conhecidas?), são agora distantes (e muito diferentes daquelas da escola, à época de sua educação básica) e, para ele, quase inalcançáveis.

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2011), são formas em constante reelaboração, modificam-se, completam-se e, por serem uma forma enunciativa dependente do contexto, da cultura, apresentam uma variedade imensa, são ricos e inesgotáveis. Ora, o nosso dia a dia é construído com base em formas de interagir. Instaurando um diálogo com o filósofo da linguagem, entendemos que, no cotidiano, atuamos em diversas esferas (doméstica, escolar, jornalística, religiosa, jurídica etc); em cada uma delas, temos um modo específico de agir, atuar, pensar; às vezes, somos mais produtores, outras somos mais “receptores” de discursos, utilizamos mídias diversas. Essas esferas de atividade e circulação do discurso penetram entre si, influenciam umas às outras e, em cada uma delas, usamos textos/ enunciados que apresentam certa estabilidade (gêneros discursivos). Em sua obra monumental, *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, Bakhtin (2010b), ao sinalizar essas questões, trata do surgimento e da hierarquização dos gêneros explicando a trajetória do riso popular (e seu valor de concepção de mundo) das formas não oficiais (suas ideologias cotidianas, seus gêneros primários) às oficiais (suas ideologias oficiais, seus gêneros secundários) de produção cultural, e vice-versa. Narra como o contexto sócio-histórico-ideológico-cultural do final da Idade Média favoreceu a mistura, a retroalimentação, oficial e não oficial:

A cultura cômica popular que, durante séculos, formara-se e defendera sua vida nas formas não oficiais da criação popular – espetaculares e verbais – e na vida corrente não oficial, içou-se aos altos da literatura e da ideologia a fim de fecundá-las e, em seguida, à medida que se estabilizava o absolutismo e se instaurava um novo regime oficial, tornou a descer aos lugares inferiores da hierarquia dos gêneros, decantando-se, separando-se em grande parte das raízes populares, restringindo e, finalmente, degenerando (Bakhtin, 2010b, p. 62).

Conseqüentemente, precisamos refletir sobre discursos hegemônicos perpetuados, sobre como funcionam essas esferas de atividades e sobre os gêneros que por elas circulam. Inerente a essa malha e engrenagem discursiva, o ato de ler, escrever e discutir teorias deveria considerar as múltiplas vozes, a voz e a interpretação íntima do discente, sobretudo o que será docente, que ainda não conhece os gêneros em que devem manifestar seus textos e que, ainda, manifestam-se em uma forma que não é considerada a acadêmica. Por isso, é fundamental que as/os professoras/es universitárias/os compreendam que as/os graduandas/os, antes de ingressarem no ensino superior, vivenciaram gêneros discursivos outros porque participaram de esferas discursivas diversas da que constitui a esfera discursiva acadêmica. Queremos enfatizar que o ensinar-aprender na educação básica, ainda que pudesse propiciar mais práticas de produção e compartilhamento do conhecimento, não contempla o ensinar-aprender práticas textuais discursivas inerentes à esfera acadêmica – e nem poderia, haja vista os gêneros são situados.

Apesar disso, o ensinar-aprender nos cursos de formação de professores, dentro dessa esfera acadêmica maior, implicará práticas de ler-escrever na esfera escolar. Não podemos esquecer que é a universidade, ainda,

o espaço privilegiado de formação de professoras/es para e com a educação básica. Em síntese, se a formação de docentes da educação básica na esfera acadêmica está em relação com a formação de discentes na esfera escolar, a formação de professoras/es universitárias/os também está em relação com a formação de docentes e discentes. E essa formação coletiva só é possível, só existe, por intermédio de gêneros discursivos. De acordo com Cintra (2013, p. 43, grifo nosso):

[...] embora reconheçamos o desserviço de um sistema educacional que Paulo Freire chamou adequadamente de bancário, e tenhamos como clara a defesa da ampliação de bolsas de Iniciação Científica nos cursos de graduação, entendemos que haja uma profunda alteração na organização dos cursos de graduação, **introduzindo a pesquisa como atividade regular na formação dos alunos, para que possa, desde logo, se preparar para leituras críticas, para que levem a pensar, não apenas a reproduzir ou compilar, tornando nossos estudantes aprendizes de produção de conhecimentos em seus campos de especialidade.**

Segundo Severino (2013), tanto o ensino quanto a pesquisa precisam ser organizados, planejados e sistematizados, por dentro do universo da academia, citando como exemplos o incentivo necessário aos programas de iniciação científica e a exigência da elaboração de trabalhos de conclusão de curso, ambos, para nós, dependentes do trabalho de ensino e orientação realizado por professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es. Para o autor, a pesquisa assume uma dimensão epistemológica, uma dimensão pedagógica e uma dimensão social: a primeira, atinente à construção do saber e dos objetos; a segunda, relacionada ao processo de ensinar-aprender; e a terceira, à mediação das intencionalidades dos sujeitos para a melhoria da existência humana. Reconhecemos que o autor confirma a premência do ensino, da pesquisa e da extensão na formação universitária e, no caso específico deste ensaio, na formação de professoras/es que precisam pesquisar e construir, no mínimo, seus objetos de ensino, como esclarece Geraldi (2013, 2015).

Não entendemos a formação docente sem a prática da pesquisa porque não entendemos o trabalho docente como reprodução do conhecimento. Entretanto, para que seja possível tornar a universidade um espaço de ensinar-aprender modos de uso da linguagem/língua de um determinado campo da atividade humana, como a esfera escolar, sua comunidade discursiva precisa assumir esse desafio como condição indispensável para o processo formativo, não apenas ampliando o quantitativo de bolsas de Iniciação Científica ou de Iniciação à Docência, mas sobretudo incluindo em seu cotidiano eventos de letramento formativos para estudantes e professoras/es de modo mais democrático e solidário. Por isso, defendemos que um dos papéis de docentes do ensino superior é o de entender que há uma certa permeabilidade entre os letramentos que o estudante traz e o processo de construção de letramentos acadêmicos.

Tal perspectiva pode ser um fator importante em todo o desenvolvimento cultural daquele que aprende. Segundo Vygotsky (2007), a escrita ocupa um lugar muito estreito nas práticas educacionais e, diferentemente da linguagem

falada, requer um treinamento artificial, que implica um esforço enorme por parte de docentes. Nas atividades do LabLA/UFF e nos estudos do GEPLA/UFF, percebemos que muitas vezes os atos de escritura, que cobram letramentos específicos, são interpretados apenas como processos mecânicos. Consequentemente, obscurecem a linguagem escrita e não a tomam como um processo reflexivo e de construção/ formação contínua. Esses relatos nos apontaram que a escrita tem sido imposta às/os estudantes de licenciatura como algo que vem de fora de si, minimizando as possibilidades de desenvolverem um posicionamento enunciativo, autônomo e autoral, nos textos.

Consoante Severino (2013), as universidades têm se recolhido a um trabalho muito mais burocrático-formal que se direcionado a práticas engajadas de ensino, pesquisa e extensão. Com isso, em razão de seu inadequado modo de lidar com o conhecimento, tratado como produto e como fetiche, acabam reproduzindo a si mesmas, reforçando ideologias oficiais e mantendo arraigado um certo *habitus* (Bourdieu, 2003), porque, na perspectiva bourdieusiana, a hierarquização dos gêneros discursivos está intimamente relacionada aos meios de acessá-los por cada um dos membros de uma comunidade discursiva, assim como esclareceu Bakhtin (2010b). Professoras/es universitárias/os, professoras/es da educação básica e estudantes de cursos de licenciatura, em formação inicial, não leem e escrevem textos acadêmico-científicos de um mesmo lugar, porque nem mesmo a produção mais incipiente está livre das marcas ideológicas.

3. “Isto aqui não é um texto acadêmico”: considerações que não são finais

Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (Bakhtin, 2011, p. 319).

Começamos e finalizamos este texto como um elo/ enunciado na cadeia de comunicação discursiva, porque se trata de um diálogo, parte de um diálogo maior que aglutina o que foi dito e o que será dito, que expõe e marca a nossa entrada em um diálogo interpretativo e investigativo, que abre e incentiva outros diálogos essenciais à formação inicial docente e ao trabalho de professoras/es universitárias/os nesse processo que amalgama ensinar e orientar com gêneros discursivos acadêmicos.

Até aqui, apresentamos algumas indagações e recortes teóricos provocados por nossa experiência no GEPLA/UFF e no LabLA/UFF desde 2017 acerca dos letramentos acadêmicos e docentes, como processo formativo, além de nossos estudos sobre os ainda poucos referenciais sobre o tema. Em nossos encontros para estudos e realização de ações de ensino e extensão (e, sim, pesquisa), chamou nossa atenção a reiterada afirmação de estudantes das licenciaturas que, ao entregarem seus primeiros textos a professoras/es universitárias/os, recebem a avaliação: “Isto aqui não é um texto acadêmico!”. Esse encaminhamento, que intitula esta última seção, em um espaço em que as relações hierárquicas, ideológicas e de poder estão na superfície, dificulta, no mínimo, a assunção de uma posição enunciativa própria (na leitura, na escrita,

na fala e na escuta) por parte das/os estudantes em processo formativo para a docência (muitas vezes já na docência).

A performance discente no tocante à proficiência de leitura e escrita não depende unicamente de suas práticas letradas na educação básica, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa. Muito pelo contrário. Acreditamos depender da consciência sobre a linguagem/ língua e sobre seus usos no transcurso da vida pessoal e escolar até, durante e após o tempo da universidade. A comunidade discursiva acadêmica e, mormente, o docente do ensino superior são os principais responsáveis por propiciar às/aos estudantes eventos e práticas de letramento em que o ensinar-aprender pela pesquisa para o trabalho docente seja central, e é por isso que salientamos o processo de orientação como um trabalho fundamental na formação de professoras/es para a educação básica.

Aqui, associamos performance escrita aos processos de leitura porque, até para o mais experiente dos acadêmicos, o processo de escrita está imbricado aos processos de leitura. Antes da escritura, há a leitura da palavra dos outros, dos pares, há a reflexão e a explanação teórica, há o ler-escrever a palavramundo freiriana e a palavra viva bakhtiniana em sua dupla constituição (ideológica e material). Quase nunca é fácil, é preciso ler mais uma vez, e mais uma vez, escrever, trocar impressões com os colegas de área, dividir a escritura, voltar a ler e...Ou seja, a simbiose entre leitura e escrita está presente em qualquer esfera de produção ideológica. Por isso, advogamos que há neste par um elo inseparável. Tal crença, já vivenciada em Vieira (2011), leva-nos a entender que as práticas de professoras/es universitárias/os pesquisadoras/es precisam propiciar não somente a leitura dos teóricos e a escrita para ser avaliado, mas principalmente o aprender pesquisando e compreendendo os gêneros discursivos acadêmicos que estruturam os discursos e postulados que se deseja explorar.

Para percorrer um caminho reflexivo sobre tal temática e para compreender o papel dos usos dos gêneros discursivos, sobretudo os acadêmicos, no processo de construção de conhecimento do discente que é/será docente, é necessário costurar muitos fios teóricos que entendam a linguagem e a língua discursivamente. Entendê-las desse modo é compreender que só se usa um gênero discursivo com liberdade, com autonomia, quando o sujeito o domina, ainda que seja irrepetível, infinito, situado. Para isso, entrelaçar os personagens que fazem parte da trama pedagógica em tela – professoras/es universitárias/os, estudantes de licenciatura e construtos teóricos – é imprescindível, assim como são imprescindíveis alguns entendimentos: o do processo de fazer pesquisa; o da parcialidade nas ciências; o da história da divisão social do trabalho docente, para inclusive (re)conhecer e (re)criar sua função/ lugar na sociedade; e o da necessidade de (re)encontro entre fazeres científicos e pedagógicos na práxis docente.

No entanto, a fim de amadurecer ainda mais o campo que trabalha com gêneros do discurso acadêmico, é necessário enfrentar muitos contratempos, desencontros, práticas e crenças fossilizadas quanto ao uso da língua/ linguagem no percurso da graduação. A participação em ações do LabLA/UFF nos permitiu gerar dados que sinalizam que estudantes estão angustiados, pois não sabem como organizar o que discutiram durante as aulas, tampouco sabem como se instrumentalizar para se apropriar daqueles conteúdos, construindo o

objeto de ensino e pesquisando sua prática, da forma como a academia exige e espera, isto é, com proficiência escrita. Deixar essa responsabilidade sobre a inevitável formação com os gêneros discursivos para os próprios estudantes é um ato de negligência.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEREDO, José Carlos. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? *In:* PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Org.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 30-42.

AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho; TERRIEN, Jacques. Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia. *In:* LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (Org.). **Ensino superior: inovação e qualidade na docência.** VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Livro de Atas. 1 ed. Porto, Portugal: CIIIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. 1, p. 120-132.

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. *In:* ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 11-12.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 6. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** 7. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 3. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, [1934-1935] 1988.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Impasses entre teoria e prática na formação do professor de língua materna. *In:* RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Leitura e escrita: impasses na universidade.** São Paulo: Paulistana, 2013, p. 91-98.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 6. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. Prefácio. *In:* PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Org.) **Texto e discurso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 7-8.

CINTRA, Anna Maria Marques. Discutindo apropriação de informações e autonomia de linguagem de pós-graduandos. *In:* RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Leitura e escrita: impasses na universidade.** São Paulo: Paulistana, 2013, p. 41-62.

DELCAMBRE, Isabelle; REUTER, Dominique Lahanier. Discurso de outrem e letramentos universitários. *In*: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 225-250.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo da Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo. EDUNESP, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GRIGOLETTO, Marisa. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. *In*: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Leitura e escrita**: impasses na universidade. São Paulo: Paulistana Editora, 2013, p. 99-111.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 133-160.

JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 90-113.

KLEIMAN, Ângela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). **Formações de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 19- 39.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; RANGEL, Mary. Os desafios da escrita para licenciandos de pedagogia: apreciações valorativas sobre o ensino de gêneros discursivos acadêmicos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 26-52, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino superior: lugar da escrita no e da produção do conhecimento. *In*: RIOLFI, Cláudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Leitura e escrita**: impasses na universidade. São Paulo: Paulistana, 2013, p. 63-72.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes**: formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Danuse Pereira. **Laços com a escrita**: o traço que tece sentidos nas aulas de História. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

VYGOTSKY, Levy Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação ativa desde a concepção até a análise dos resultados, interpretação dos dados e revisão final.

Autora 2: Participação ativa desde a concepção até a análise dos resultados e interpretação dos dados.

Enviado em: 28/abril/2020 | Aprovado em: 08/fevereiro/2023