

De volta ao futuro da língua portuguesa.

C'vu'f'q'X'UJO GNR'/'Uko r »ukq'O wpf kcrif g'Guwrf qu'f g'N'pi vc'Rqt wi wgu
Simpósio 42 - Gêneros, mídias e ensino de português como língua materna, 3939-3952
ISBN 978-88-8305-127-2
DOI 10.1285/i9788883051272p3939
<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

LER E ESCREVER NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS

Maristela JUCHUM¹

RESUMO

A universidade constitui um contexto específico de uso da linguagem no qual a leitura e a escrita desempenham um papel altamente relevante. Neste contexto, temos assistido à criação de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Este é o caso da disciplina de Leitura e Produção de texto I, que passou a integrar o currículo das universidades. Neste trabalho, propõe-se a análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação desenvolvida pela pesquisadora como professora da disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um Centro universitário, situado no Vale do Taquari/RS. Objetiva-se, neste artigo, analisar que textos os alunos leram e escreveram no projeto desenvolvido. Por definição, compreende-se (Hernandez, 1998) que um projeto representa um conjunto de atividades que se origina de um tema de interesse dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste trabalho, será feita a análise de um dos onze projetos que foram desenvolvidos pelos alunos dessa turma. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como práticas de letramento, para o ensino da leitura e da escrita na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; pedagogia de projetos; ensino da leitura e escrita na universidade.

Introdução

A universidade, contexto de práticas de leitura e de escrita, constitui-se como um dos lugares privilegiados para o estudante adquirir e produzir conhecimento. Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que tais textos são especializados e situados no meio acadêmico, isto é, de que as comunidades discursivas possuem as suas próprias normas

¹ UFRGS – Universidade Federal do Rio grande do Sul. Endereço: Rua das Macieiras, 305, 95900000, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail- maristela-j@hotmail.com.

e convenções para produzir e que os textos variam em função da sua finalidade e contexto de produção (Bazerman, 2006), sugere a noção de letramento acadêmico.

Nesse contexto, temos assistido a criação de programas e mesmo de disciplinas com vista à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico (Lea e Street, 1998; Street, 2009; Street e Lea, 2006). É o caso da disciplina de Leitura e Produção de Texto que tem sido adotada por muitas universidades como disciplina institucional, também como forma de resolver a “queixa frequente dos professores universitários de que os alunos que entram na universidade estão mal preparados para o ensino a que vão ser expostos” (Herderson e Hirst, 2006:25). Nesses casos, dizem estas mesmas autoras, o “letramento acadêmico é construído no interior de discursos do *déficit* e remediação” (Henderson e Hirst, 2006:26).

As abordagens correntes acerca do letramento em contexto universitário podem ser resumidas ao que Street (1995) definiu como modelo *autônomo* e modelo *ideológico* do letramento. O modelo ideológico é definido como um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos em relação à forma de aceder, tratar e usar os textos (Dionísio, 2005). Este modelo opõe-se ao autônomo (Street, 1995), no qual o letramento é abordado como conjunto universal e imutável de habilidades técnicas, estados ou eventos cognitivos internos.

No âmbito de estudo sobre como se dá o ensino da leitura e escrita na universidade, foi proposto o desenvolvimento de uma pesquisa-ação focada na análise de uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e escrita na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de um centro universitário, situado na região do Vale do Taquari/RS/BR. A pesquisa-ação foi desenvolvida pela autora como professora e pesquisadora dessa prática.

Os dados foram gerados no semestre B/2013 com uma turma composta por 44 alunos, oriundos de vários cursos oferecidos pela instituição. O planejamento da disciplina consistia em trabalhar a leitura e escrita em projetos. Para tal, os alunos se organizaram em 11 grupos de trabalho.

O presente relato tem como objetivo analisar um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Para tanto, este trabalho está organizado em seções, além da presente introdução, das considerações finais e das referências. Na primeira, são apresentados,

sucintamente, os modelos do letramento; na segunda, apresenta-se o conceito de projeto adotado nesta pesquisa; na terceira relata-se e analisa-se um dos projetos desenvolvidos pelos estudantes que integraram a pesquisa e na última seção, é feita a análise para verificar quais textos foram lidos e escritos pelos participantes no projeto.

Letramentos: práticas sociais de leitura e escrita

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (Street 1984, 1995; Gee 2004, Barton 2007), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais.

Na trajetória dos Novos Estudos de Letramento, foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (Street, 1984) – para os quais foram concebidos estudos investigativos envolvendo discursos e práticas sociais em circulação. Nesse debate, o tema do letramento acadêmico foi abordado em um estudo seminal, no qual Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*).

Para Lea e Street (2006), o modelo de *habilidades* vê o letramento e a escrita como habilidades cognitivas e individuais que, depois de desenvolvidas, permitem que o aluno atue em qualquer contexto, enquanto o modelo de *socialização acadêmica* prevê a aculturação dos alunos em determinadas comunidades de prática de leitura e escrita. Já o modelo de *letramento acadêmico* toma as duas anteriores, porém aponta para a consideração da produção de sentidos como algo situado e influenciado pelas questões de identidade e poder existentes nos discursos acadêmicos. Para compreender de modo mais profundo as implicações da teoria do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, é necessário que as pesquisas avancem em direção ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na universidade. Assim, Lea (2004) ressalta que *course designers* precisam se distanciar da concepção de conteúdos como repositórios de conhecimento e reconhecer a relação entre epistemologia e construção de conhecimento através de práticas textuais.

Lillis (2003), procurando avançar nesse ramo de pesquisas, buscou esboçar algumas implicações de uma abordagem dialógica para a prática em sala de aula com a produção escrita dos alunos. A autora ancora-se na crítica promovida pela abordagem do letramento acadêmico, a qual advém de sua natureza ideológica e socialmente situada, para discutir possibilidades de construir um espaço de *design* onde o diálogo tem lugar central no trabalho de sala de aula. A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e a pesquisa que desenvolveu ao longo de seis anos com estudantes considerados “não-tradicionais” no Reino Unido servem de base para suas discussões.

Assim, tanto Lillis (2003) quanto Lea (2004) propõem princípios de abordagem da escrita em sala de aula segundo a perspectiva do letramento acadêmico. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais. Entende-se que os alunos que ingressam na universidade são sujeitos letrados e que, portanto, trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo do ensino fundamental e médio, ainda que estas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Para compreender de modo mais profundo as implicações do modelo de *letramento acadêmico* em relação à prática docente, propôs-se um planejamento para a disciplina de Leitura e Produção de Texto, que centra o ensino da leitura e da escrita nos projetos.

Antes de discutir o projeto desenvolvido pelos estudantes apresenta-se de forma sucinta a concepção de projeto adotada para a realização deste trabalho.

Ler e escrever nos projetos

A ideia de trabalho pedagógico por meio de projetos tem suas raízes principais nas contribuições do filósofo e psicólogo americano John Dewey (Pazello, 2005; Soares, 2004). Tomando como base as reflexões de Dewey, Willian Kilpatric publica o que ele denomina método de projetos na revista *Teachers College Record* (Santomé, 1998:205), traduzindo as ideias de Dewey para o debate em educação.

Posicionando-se contra a educação pautada pela ênfase na memorização de informações, pela passividade dos estudantes e pelo autoritarismo docente, que impõem a submissão, desencorajam a argumentação e estimulam o pensamento acrítico, Dewey começa a investir em uma metodologia cujos pressupostos são: o conhecimento dirigido para a experiência e a educação como ação coletiva. Para Dewey, na busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. Assim, os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada pela realização de ações planejadas.

Em 1919, William Kilpatrick, pedagogo norte-americano, levou à sala de aula algumas dessas contribuições e, com isso, sistematizou o ‘método de projetos’. Seu objeto de pesquisa era complementar ao de Dewey, uma vez que focalizava o ‘como se pode fazer’ em educação. Nesse sentido, Kilpatrick caracterizou o método de projetos como decorrente de problemas reais, vindos do cotidiano dos estudantes.

Na década de 30, devido à sistematização realizada por Kilpatrick, a compreensão que se tinha sobre o uso de projetos em sala de aula implicava entendê-lo como um método, cujo princípio basilar era o da democracia. No Brasil, tal método ganha força devido ao movimento de expansão da educação pública, gratuita e laica para as classes sociais menos favorecidas. No auge de tal movimento, visava-se a uma meta: a aprendizagem significativa, a que oferece parâmetros para a ação e possível transformação do mundo social. Ainda na busca de tal meta, é nesse sentido que, especificamente no final do século XX, a palavra ‘projeto’ voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional brasileiro, precisamente em um período no qual estava em curso a incorporação de pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme o demonstram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

Desde então, o termo *projetos* aparece, desaparece e reaparece com frequência nos debates em educação, não livre de flutuações terminológicas – *pedagogia de projetos, projetos de trabalho, ensino por projetos, metodologia de projetos* ou tão somente *projetos* (Soares, 2004:50). O termo mais comumente utilizado para tratar do uso de projetos em educação é pedagogia de projetos.

No Brasil ganharam destaque os estudos dos educadores espanhóis, Fernando Hernández e Montserrat Ventura, sobre ‘projetos de trabalho’. Alguns dos princípios

compartilhados por esses estudiosos são: o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa por manter uma correlação estreita com a vida; a flexibilidade em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto deve ser considerada; os modos de participação de professores e estudantes são variados, democráticos, cooperadores.

Hernández e Ventura (1998) compreendem os projetos de trabalho como uma concepção político-educativa que implica o estabelecimento de um currículo integrado, por meio de temas e problemas emergentes que estimulem a ação de alunos e professores na construção de saberes e valorizem a função política da instituição escolar. Trata-se de uma proposta transgressora (Hernandez, 1998), que se opõe à visão disciplinar e conteudística da escola tradicional, à perspectiva de escola como preparadora do futuro (não contribuindo para o estabelecimento de sentidos no presente), ao enfoque construtivista da aprendizagem que reduz a complexidade do processo de ensinar e aprender à noção de ‘descobertas’ individuais, à perda de autonomia do professor e à desvalorização de seus conhecimentos.

Hernández não se propõe a oferecer um tratamento didático a questões de linguagem. Sua compreensão dos projetos de trabalho salienta alguns pontos centrais dos estudos de Dewey e Kilpatrick, quais sejam: a complexidade do conhecimento (e, portanto, a sua não fragmentação); a conexão entre escola e vida; a ação coletiva e cooperativa entre professores e alunos, unidos em torno de problemas que o grupo pretende ver resolvidos; o trabalho pedagógico que visa atingir objetivos específicos, responder a questionamentos iniciais e aos que forem aparecendo no decurso das ações, bem como alcançar as metas desejadas; a contínua reflexão do professor sobre cada etapa do projeto; o currículo integrado, flexível e em espiral. Para chegar a esta compreensão, Hernández deu mais importância ao contexto de aprendizagem, enfatizando a aprendizagem situada e postulando que a situação na qual se aprende tem um importante papel no que se aprende. Para tanto, a interação entre os participantes é essencial à efetiva aprendizagem. Essa concepção pressupõe que as circunstâncias sociais, culturais e históricas geram tanto representações da realidade quanto respostas aos problemas de cada contexto e que as práticas educativas devem responder às mudanças sociais experimentadas pelos sujeitos em formação.

Para Hernández (1998:22), todo projeto precisa ser encarado como um ‘trabalho’ que pressupõe “[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro”. Essa postura implica compreender que o trabalho com

projetos é potencializador de diferentes aprendizagens e, assim, cada projeto é único. Seu desenvolvimento não ocorre a partir de uma série de passos lineares e previsíveis. Na perspectiva de Hernández (1998), a imprevisibilidade e o replanejamento das ações em seu decurso marcam os projetos de trabalho. Dessa forma, um projeto não pode ser repetido em outra situação sem que sejam esperados resultados diferentes. A ação dos sujeitos envolvidos, seus interesses, os recursos disponíveis e as metas a serem alcançadas marcam as singularidades do processo.

Os projetos, a fim de encontrar respostas às perguntas que movem os interesses dos alunos, incluem a leitura e a escrita de uma diversidade de textos em diferentes gêneros e suportes para atingir as metas propostas.

Nos projetos de trabalho o elemento estruturante do currículo é o tema. Para Hernández e Ventura (1998) nos projetos, os docentes e os estudantes sentem-se e entendem-se como autores que geram conhecimento. Segundo os autores, nos projetos o aprendizado se dá por meio do diálogo e da indagação, a fim de resolver uma situação-problema.

O fato é que, do início do século XX até hoje, apesar das diferenças que marcam o trabalho de cada pesquisador citado, a convergência dos estudos com projetos no âmbito educacional é a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de uma ‘inovação’, mas de uma prática recontextualizada pelas demandas da época. No presente estudo, interessa-me investigar como a pedagogia de projetos pode (ou não) contribuir para o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido na universidade.

A prática pedagógica que integra esta pesquisa-ação adota os projetos de trabalho (cf. Hernández, 1998) como fio condutor para o planejamento pedagógico.² A seguir, apresenta-se um dos projetos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa.

Projeto: Rodovias do Rio Grande do Sul: por que há tantos buracos na estrada?

Nesta seção, será descrito o projeto que servirá para a análise aqui proposta, ou seja, investigar que textos os alunos leram e produziram para construírem

² Para a proposição dessa experiência pedagógica também foram considerados trabalhos de Kleiman (2000, 2005, 2006) sobre letramento.

conhecimentos sobre o tema do projeto.

O projeto escolhido para a análise a ser aqui descrita denomina-se: ***Rodovias do Rio Grande do Sul: Por que há tantos buracos na estrada?*** Ao lançar o desafio aos alunos sobre a escolha de um tema/problema que tivesse a ver com a vida deles e que, de certa forma, lhes interessasse pesquisar, o grupo formado por quatro alunos decidiu investigar a atual situação da rodovia RS 130, localizada na região do Vale do Taquari/RS, estrada pela qual muitos dos alunos passam todos os dias para chegar à universidade.

A precária situação em que se encontrava a rodovia (cheia de buracos), no segundo semestre de 2013, estava causando polêmica na região do Vale do Taquari e revoltando os moradores que trafegavam por ela diariamente. Em muitas aulas os alunos acabavam chegando com atraso em função do congestionamento e de frequentes acidentes. Essa situação despertou o interesse de um grupo de alunos em desenvolver um Projeto que os levasse a entender melhor o que estava acontecendo, além de tentarem intervir para sanar o problema.

A proposta de trabalho com projetos consistia em cada grupo dar conta de duas metas de produção textual, uma que contemplasse um gênero discursivo oral e outra que contemplasse um gênero discursivo escrito, com a finalidade de discutir e refletir sobre a problemática por eles identificada, conforme descrito no quadro abaixo. O projeto aqui analisado foi desenvolvido em seis aulas presenciais, com duração de 3h30min cada.

A seguir, apresenta-se o quadro de ações contempladas no planejamento e no desenvolvimento do projeto.

Quadro 1- Planejamento do projeto desenvolvido na disciplina de Leitura e Produção de texto I.

Título do projeto		Rodovias do Rio grande do sul: por que há tantos buracos?
Tema e problematização		- Se o pedágio se destina à conservação das estradas, por que a rodovia RS 130 está em péssimas condições? - Que soluções os cursos de graduação, nos quais estamos matriculados, podem nos apontar para essa problemática?
Produto Final	Interlocução	Acadêmicos, professores, representantes da EGR, e a sociedade de uma forma geral.
	Propósito	- Investigar e divulgar a finalidade dos pedágios; - Promover uma reflexão sobre a situação da RS 130.
	Conteúdo temático	- Leitura: textos informativos abordando o tema, publicados em vários meios de comunicação. - Escrita: divulgação de dados relacionados ao assunto e defesa de um ponto de vista.
	Formato	- artigo de opinião - exposição oral

	Suporte	- Página virtual da disciplina - Jornal impresso
Metas de aprendizagem	Conhecimento sobre o tema	- O que a situação das estradas gaúchas tem a ver comigo? - Como posso contribuir para buscar soluções ao problema da má conservação das estradas? - Como posso relacionar conhecimento tradicional e conhecimento acadêmico?
	Letramento acadêmico	- Produzir um projeto de pesquisa - Elaborar perguntas de pesquisa para um estudo - Discutir questões relacionadas à exposição oral - Preparar-se para uma exposição oral - Participar de um debate - Selecionar e ler artigos de opinião ³ - Planejar e escrever um texto argumentativo
Gêneros do discurso (textos para leitura e escrita)		Leitura: - capítulo “A fórmula do texto”, de Wander Emediato (EMEDIATO, W. A fórmula do texto: redação e argumentação, e leitura, 2008) - Texto sobre argumentação (disponível em: http://www.escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html) - artigos de opinião selecionados pelos alunos em jornais locais - página da internet EGR (disponível em: www.egr.gov.br/inicial) - slides “O planejamento do texto argumentativo”, disponibilizados no ambiente virtual da disciplina. Escrita: - produção de um projeto de pesquisa - perguntas de pesquisa para o estudo do tema - elaboração do plano de trabalho para a realização do projeto - elaboração de <i>slides (Power point)</i> para conduzir a exposição oral - escrita de <i>e-mails</i> - artigo de opinião

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do quadro anterior nos dá a dimensão da quantidade de atividades que o grupo precisou realizar para chegar à meta final do projeto que consistia na produção de um gênero discursivo oral e um gênero discursivo escrito sobre o tema.

É importante ressaltar que o grupo definiu como gênero oral uma exposição sobre a questão problema com o uso de *slides*. Para a elaboração desse material, os alunos buscaram conteúdo por meio de pesquisas em *sites*, redes sociais, artigos de opinião e textos informativos publicados em diversos meios de comunicação regionais. A exposição oral gerou vários questionamentos que foram respondidos pelos integrantes do grupo, além de depoimentos de alunos que trafegam pela rodovia diariamente.

³ Para lidar com algumas temáticas foram selecionados textos não acadêmicos, com vistas a oferecer abertura para variação de gêneros e não se ater somente à produção dos modelos de leitura e escrita de graduação. Dentro do projeto sobre a situação das estradas gaúchas, por exemplo, foi planejado um longo trabalho com a seleção e leitura de artigos de opinião publicados em jornais locais sobre a problemática em estudo. Além disso, o gênero artigo de opinião está previsto como conteúdo na ementa da disciplina.

Cabe ressaltar que todos os materiais foram providenciados pelos próprios alunos; coube a cada integrante do grupo pesquisar e socializar com os demais colegas responsáveis pelo projeto o que lhes interessava ler para dar conta de realizar a tarefa.

Em relação ao gênero discursivo escrito,⁴ os estudantes optaram pela escrita de um artigo de opinião, publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local, e enviado também para o comitê regional responsável pelos pedágios.

Enquanto resultados alcançados, destaca-se:

1. a produção de uma exposição oral sobre o tema para os colegas da turma.
2. a escrita de um artigo de opinião publicado no ambiente virtual da disciplina e em jornal local.
3. a leitura de textos de variados gêneros e suportes textuais para a busca de conteúdo sobre o tema de estudo definido para o projeto.
4. a escrita de outros textos (*e-mails*, mensagens no *facebook*) para compartilhar opiniões com outras pessoas sobre o tema proposto.
5. a produção de um projeto de pesquisa.

Na leitura dos resultados é possível constatar o impacto do desenvolvimento do projeto como prática de letramento para os estudantes matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, que ampliaram a compreensão sobre o tema abordado, valendo-se da leitura e da escrita como prática social.

O primeiro resultado, exposição oral, deixa evidente a relevância dos gêneros orais como uma atividade de interlocução com o outro, os alunos apresentaram o tema para os demais colegas da turma a fim de debater o assunto e de defenderem o seu ponto de vista.

O terceiro resultado, a leitura de variados textos, que de fato circulam na vida, caracteriza-se como uma busca de conteúdo para a produção textual. Busca realizada pelos próprios alunos integrantes do grupo, rompendo com o ensino tradicional em que, normalmente, é apenas o professor o responsável pela seleção dos textos a serem lidos pelos alunos.

O segundo e o quarto resultado sugerem a compreensão da escrita enquanto prática social, ou seja, os alunos escreverem textos para os demais estudantes lerem seus escritos. Ainda, valeram-se da escrita como forma de protesto contra a situação da

⁴ Nesta pesquisa entende-se gênero acadêmico como todo e qualquer texto que se torna relevante para a leitura e/ou escrita na universidade.

rodovia RS 130. Eis a relevância da abordagem de projetos como prática social, em que a condição autoral emerge na escrita dos alunos.

O quinto resultado aponta para a aprendizagem de um gênero discursivo específico do meio acadêmico: projeto de pesquisa. Tendo em vista que este último circula e é produzido na esfera acadêmica, é esperado que os estudantes não tenham familiaridade com o mesmo, conseqüentemente, necessitam aprender a produzi-lo na universidade.

Considerações finais

Com base na análise das ações desenvolvidas pelos participantes no projeto, é possível afirmar que os projetos permitiram que os estudantes se engajassem em atividades de discussão, leitura e escrita, relacionando conhecimentos do senso comum com os conhecimentos acadêmicos. Além disso, leram e escreveram textos pertencentes a variados gêneros discursivos (acadêmicos e não acadêmicos) para ampliarem os seus conhecimentos sobre o tema do projeto.

Em síntese, entende-se que o trabalho por projetos na disciplina de Leitura e produção de texto proporciona oportunidades para que os estudantes possam desenvolver sua autonomia na leitura e na escrita de textos e sintam-se mais confiantes para instigar o diálogo sobre os diferentes saberes na universidade.

Por fim, acredita-se que uma prática pedagógica que toma os projetos como fio condutor valoriza os significados que os alunos atribuem à escrita em suas práticas e enxerga-os como sujeitos da linguagem, colaborando para que eles passem de meros reprodutores de discursos legitimados na universidade a produtores de seus próprios discursos, atendendo assim ao modelo do letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barton, D. 2007. *Literacy; an introduction to ecology of written language*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Brasil. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

- Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília.
- Bazerman, C. 2006. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A.; HOFFNAGELA, J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez Editora, p. 19-49.
- Dionísio, A. 2005. Gêneros Multimodais e Multiletramento. IN: KARWOSKI, A. M. et. al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue.
- Gee, J. P. 2004. *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Henderson, R.; Hirst, E. 2006. *Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students*. *English teaching: practice and critique*, 6(2), p. 25-38.
- Hernandez, Fernando. 1998. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. São Paulo: Artmed.
- Hernandez, Fernando.; Ventura, M. 1998. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, Angela. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. Signorini, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ARTMED, p. 223-243.
- Kleiman, Angela. (Org.). 2005. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, Angela. 2006. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs). São Paulo. Parábola Editorial.
- Lea, M. R. 2004. Academic literacies: a pedagogy for course design. In: *Studies in higher education*.
- Lea, M. R. & Street, B. V. 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, 23(2): 157-172.
- Lea, M.R., & Street, B.V. 2006. The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377.
- Lillis, T. 2003. Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), p. 192-207.
- Pazello, E. 2005. *Pedagogia de projetos e o ensino de inglês de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo?* Dissertação de Mestrado. PPG LET, UFPR, Curitiba.

Santomé, J. T. 1998. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Soares, Magda. 2004. *Projetos de Trabalho e Avaliação por Competências: Encontros, desencontros e contribuições à Educação Matemática*. Dissertação de mestrado, PPG Matemática, UFSC, Florianópolis.

Street, Brian; Lea, M.R. 2006. *The Academic Literacies Model: Theory and applications. Theory into Practice*. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University.

Street, Brian. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.

Street, Brian. 1995. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.

Street, Brian. 2009. Academic literacies approaches to genre? In: *Simpósios Internacional De Estudo Dos Gêneros Textuais (SIGET)*, 5, 2009, Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul. Disponível em:
<http://www.ucs.br/ucs/extensão/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos-autor>.
Acesso em: 28 set. 2009.

