

# Produção textual escrita em contexto acadêmico: as sequências textuais como fundamento teórico e metodológico para as práticas de letramento

*Written text production in academic context: textual sequences as theoretical and methodological foundation for literacy practices*

Daniela Zimmermann Machado<sup>1</sup>

## RESUMO

Objetivamos discutir sobre as contribuições da Linguística Textual para as práticas de letramento nos cursos de licenciatura, especialmente no domínio da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A proposta é a de que a Linguística textual, por contemplar os estudos dos gêneros textuais e das sequências textuais, contribui de forma didático-metodológica – e teórica – para o trabalho de produção textual escrita. Partimos de uma análise minuciosa, já realizada em pesquisa anterior, das ementas de disciplinas de língua portuguesa dos cursos de licenciatura da UNESPAR. A referida análise é parte de um projeto mais amplo, intitulado *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristovão (UEL). Aqui, apresentamos parte dos resultados dessa pesquisa, sugerindo uma proposta de encaminhamento para a efetivação da prática de escrita, que se traduz pela realização de um trabalho minucioso sobre as sequências textuais. Assumimos que trabalhar com as sequências textuais, atentando-se às macroproposições que as constituem, representa uma estratégia metodológica para o ensino e prática dos diferentes gêneros textuais acadêmicos. Para tanto, partimos da concepção de gêneros textuais, de Marcuschi (2008) e Cavalcante et al. (2022); do estudo das sequências textuais, de Adam (2011, 2019), das discussões sobre letramento acadêmico, propostas por Cristovão e Vieira (2016).

**Palavras-chave:** Linguística Textual. Letramento acadêmico. Sequências textuais.

## ABSTRACT

We aim to discuss the contributions of Text Linguistics to literacy practices in undergraduate courses, especially in the domain of the State University of Paraná (UNESPAR). The proposal is that Text Linguistics, by encompassing the study of textual genres and textual sequences, contributes to a didactic-methodological – and theoretical – way to the work of written textual production. We begin by doing a thorough analysis, already carried out in the previous research of the Portuguese language course syllabuses of the UNESPAR degree courses. This analysis is part of a larger project, entitled *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*, conducted by Professor Cristovão (UEL). Here, we present part of the results of this research, suggesting a proposal for the implementation of the practice of writing, which translates into the performance of a meticulous work on the textual sequences. We assume that working with textual sequences, paying attention to the macro-propositions that constitute them, represents a methodological strategy for the teaching and practice of different academic textual genres. To do that, we begin with the conception of textual genres, by Marcuschi (2008) and Cavalcante et al. (2022); the study of textual sequences, by Adam (2011, 2019), the discussions on academic literacy, proposed by Cristovão and Vieira (2016).

**Keywords:** Text Linguistics. Academic literacy. Textual sequences.

<sup>1</sup> Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual do Paraná, campus Paranaguá (UNESPAR – campus Paranaguá). Curitiba/PR, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-7959-9879>. E-mail: [daniela.machado@unespar.edu.br](mailto:daniela.machado@unespar.edu.br).

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no quadro teórico da Linguística do Texto e traz para discussão questões relativas ao letramento (mais especificamente, ao letramento acadêmico) e à formação docente. Pretendemos discutir sobre as contribuições da Linguística Textual para o alcance de práticas de letramento mais complexas e assertivas no contexto universitário, visando a uma produção textual consistente por parte dos discentes.

Nossa proposta é a de que se inclua de forma mais aprofundada e propositiva o estudo das sequências textuais no trabalho com a produção de textos acadêmicos. As sequências textuais são entendidas como constitutivas dos gêneros de texto e, portanto, já bastante presentes nas condutas de ensino, sem deixar de mencionar o caráter sociocognitivo que as definem e as caracterizam. Entretanto, o que vemos, *na prática*, no trabalho de produção escrita, é o estudo dos gêneros de texto (estrutura composicional, estilo e conteúdo), e a pressuposição de que os alunos possuem um domínio prévio acerca da constituição das sequências textuais. Muitas vezes, entendemos/assumimos que os alunos já conhecem as características dos textos narrativos e argumentativos, e, com base nisso, esperamos que seus textos estejam bem estruturados, bem desenvolvidos e coerentes. E, na verdade, enquanto professores que avaliam textos, deparamo-nos com lacunas no que concerne à construção de textos argumentativos, de textos explicativos, descritivos e narrativos. Quando se solicita ao estudante que ele escreva um texto acadêmico, parece que poucas questões são retomadas acerca das macroproposições que constituem as sequências dominantes em determinados gêneros. Apenas para ilustrar: solicitamos uma resenha, sem trabalhar com a sequência argumentativa e/ou explicativa. Se investirmos um tempo no estudo das sequências, contribuiremos para uma escrita mais planejada e coerente.

Entendemos que as sequências textuais se relacionam ao estudo dos gêneros de texto e que há articulação entre eles. Tal afirmação pode ser confirmada também a partir da relação existente entre escrita, letramento(s) e gêneros de texto, prevista por Araújo e Bezerra (2013, p.9), que esclarecem:

[...] as relações humanas estabelecidas através da escrita dão-se através de textos, que por sua vez, sempre estão enquadrados em gêneros, gêneros tais que transitam em dada comunidade linguística como subsídios para a participação dos indivíduos nesta comunidade, o que exige a aquisição de habilidades de escrita por partes desses indivíduos, isto é, letramento(s), ou a condição letrada para determinados fins.

A citação confirma o quanto as práticas de letramento são pertinentes para que as relações humanas se efetivem e o quanto tais práticas são e estão relacionadas às habilidades de escrita. Neste estudo, assumimos que “O elemento composicional do texto é o mais previsível dentre os constitutivos do gênero” (Wachowicz, 2010, p. 50) e entendemos que um trabalho detalhado acerca da composicionalidade pode contribuir para que as “habilidades de escrita” sejam aprimoradas. Embora as sequências sejam consideradas “categorias sociocognitivas”, elas são, ao mesmo tempo, “produto cultural da sociedade” (Adam, 2019), ou seja, as sequências podem ser entendidas como categorias constitutivas do conhecimento dos indivíduos, mas que, ao mesmo tempo, por serem parte dos textos circulantes na sociedade, é nela que se constroem e ganham sentido. Por isso, podem ser mais bem exploradas nos contextos de ensino-aprendizagem,

incluindo a esfera acadêmica, a fim de que se alcance uma melhor produção nas diferentes esferas sociais.

Com o intuito de esclarecer o estudo dos gêneros e das sequências textuais, retomamos aqui brevemente algumas considerações: os gêneros textuais são considerados instrumentos sociais, com pressuposto dialógico e função discursiva (Marcuschi, 2008), já as sequências são segmentos relativamente fixos que compõem os diferentes e vulneráveis gêneros da nossa sociedade (Wachowicz, 2010). Como vulneráveis, podemos entender a característica social dos gêneros que podem sofrer adequações e ajustes, considerando os meios de circulação e de interlocução.

Nossa proposta é a de que aconteça um aprofundamento no estudo das macroproposições (que constituem as sequências), sugeridas por Adam (2011), no momento de se trabalhar com a prática de escrita, e que se invista (ainda mais) na organização, no planejamento e no desenvolvimento do conteúdo do texto. Importante inferir, já na etapa introdutória do estudo, que: precisamos sempre adequar nossos usos aos diferentes modos de produção e de circulação. No caso de nossa pesquisa, pensarmos nas práticas de letramento em contexto acadêmico implica, além de todo o trabalho proposto com o gênero e com a sequência textual, conhecermos as diferentes áreas que estão em evidência no momento da prática de produção de texto.

As discussões aqui propostas partem das considerações teóricas de alguns estudiosos, como: Cavalcante et al. (2022), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), no tocante ao estudo dos gêneros textuais; Adam (2011, 2019) e Wachowicz (2010), no estudo das sequências textuais; Lea e Street (2014), no entendimento dos letramentos sociais e Cristovão e Vieira (2016), no que diz respeito aos letramentos acadêmicos.

Para sistematizar e discutir os resultados do trabalho realizado, o presente artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a contextualização da pesquisa, procurando apontar os elementos que motivaram a nossa reflexão – experiência na docência, participação em projetos e estudos; na sequência, apresentamos de forma mais minuciosa alguns resultados de pesquisas anteriores sobre letramento, que nos trouxeram constatações importantes (sobre o ensino do texto) para a reflexão sugerida neste estudo; num terceiro momento, discutimos teoricamente sobre a nossa proposta, articulando teorias do texto e teorias de Letramento, apresentando e justificando a orientação assumida na pesquisa. Por fim, sinalizamos encaminhamentos e reflexões sobre a temática da produção de texto em contexto universitário, comprovando que a noção de sequência textual representa uma boa alternativa metodológica para o trabalho com a prática de texto e, conseqüentemente, contribui para a formação profissional dos discentes, futuros docentes (no caso dos cursos de Licenciatura).

A presente pesquisa aconteceu nos domínios da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), entretanto as discussões apresentadas a partir da pesquisa podem ser pertinentes para se pensar a produção textual em contextos variados de ensino.

## 2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Este artigo, que tem o objetivo de discutir sobre as contribuições efetivas da Linguística Textual para o trabalho com a produção escrita (dando relevância ao estudo das sequências textuais), é gestado a partir de três considerações principais: a) a experiência docente com disciplinas de produção de texto; b) a participação no projeto

*Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*<sup>2</sup>, coordenado pela professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL) (período de participação 2019-2021); e c) o estudo aprofundado acerca das teorias do texto, em especial, sobre as sequências textuais de Jean-Michel Adam (2011, 2019).

Sobre o primeiro ponto, destacamos que, ao refletirmos sobre leitura e escrita, em contexto universitário, pelo menos duas situações iniciais podem ser levantadas: as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao produzirem textos (acadêmicos) e as ações/ os encaminhamentos didáticos necessários para que se realize um trabalho de leitura e de escrita que seja efetivo, que auxilie a produção textual dos estudantes. É consenso que esse trabalho deve ser desenvolvido a partir da teoria dos gêneros textuais, não discordamos disso. E ousamos destacar que, para além dos gêneros textuais, faz-se necessário um estudo mais detalhado acerca das sequências textuais, conforme já defendido neste artigo.

A experiência com a produção textual nos fez pensar em como fazer com que os estudantes escrevam com a adequação comunicativa prevista dentro do domínio acadêmico. E nossa resposta é: explorar as macroproposições que caracterizam cada uma das sequências textuais (narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal), propostas por Adam (2011), observando como elas se organizam na constituição dos diferentes gêneros da esfera universitária. Apenas para mencionar um exemplo, a sequência textual narrativa pode ser explorada em produções como relatos de experiências, ou mesmo, como parte da construção de um argumento (em exemplificações e analogias). Vemos muitas vezes o relato sendo solicitado, por exemplo, em relatórios de estágio, mas poucas vezes é retomada com o estudante a organização do texto narrativo.

Sobre a participação no projeto *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*, coordenado pela professora Dra. Vera Cristovão, destacamos o compromisso de mapear as práticas de Letramento presentes nos cursos de licenciatura da UNESPAR. O objetivo desse projeto foi investigar as práticas de Letramento no Ensino Superior Paranaense, tendo ainda como propósito pensar e propor ações efetivas de Letramento acadêmico, e, como encaminhamento concreto já realizado pelos membros do projeto, mencionamos a criação do laboratório LILA – Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos. A pesquisa realizada, motivadora de nossas reflexões, centrou-se na análise das ementas dos cursos de licenciatura.

Em cursos que não os de Letras, realizamos as análises das disciplinas voltadas às práticas de produção escrita (disciplinas como Metodologia do Trabalho Acadêmico/Científico e Produção de Textos) e, também, matérias voltadas à área de didática e ensino. Nos cursos de Letras, analisamos todas as disciplinas da grade, por entendermos que todas elas têm (ou podem/poderiam ter) um compromisso com práticas de letramento. Os resultados, que mais adiante apresentaremos de forma um pouco mais detalhada, apontam para a falta de indicação, nas ementas de todos os cursos, de ações que destacam (ou mesmo privilegiam) o letramento.

---

<sup>2</sup> O presente projeto foi constituído de várias etapas: análise de ementas, aplicação de questionários, entrevistas com coordenadores de cursos, entre outras. Neste artigo, focamos apenas na etapa da análise de ementas. Outras instituições do Paraná também participaram da pesquisa. Maiores informações sobre o projeto podem ser verificadas no site do laboratório LILA, na aba publicações: <https://sites.google.com/view/lilaparana/publicacoes-do-lila>.

A escrita acadêmica na universidade implica um olhar atento às diversas áreas de formação, conforme já mencionado. Compartilhamos da mesma preocupação colocada pelas autoras Silva e Reinaldo (2016, p.152, grifo nosso):

Entendemos que o ensino de escrita deve ser realizado conforme as necessidades disciplinares dos graduandos de áreas diversas. Defendemos que cabe ao professor de Língua Portuguesa o deslocamento em busca da interface com os profissionais das áreas específicas, a fim de conhecer os usos e os significados das práticas textuais dessas áreas de formação e, assim, ter mais subsídio para ensinar a escrita nesse contexto. Defendemos também a necessidade de o professor de Língua Portuguesa manter no ensino da escrita o equilíbrio entre a consciência da funcionalidade do gênero e o domínio do componente linguístico-textual desse gênero, com atividades de leitura, escrita e reescrita.

O domínio do componente linguístico-textual contempla o estudo das sequências textuais, responsáveis pela composicionalidade do texto, e do plano de texto, responsável pela construção dos sentidos de um texto a partir da forma como as sequências textuais se organizam. A elaboração de um texto prevê um planejamento e organização que se efetiva a partir das intenções de quem o produz. As noções de plano de texto e de sequências textuais, nesse sentido, são importantes para o processo de escrita. Neste trabalho, privilegiamos um olhar mais atento ao estudo das sequências textuais.

A terceira consideração, para a contextualização deste estudo, caracteriza-se pelo contato constante com teorias sobre texto e ensino. Para este item, destacamos o estudo dos gêneros textuais (Marcuschi, 2008; Schneuwly, Dolz, 2004) e das sequências textuais (Adam, 2011, 2019) e Wachowicz (2010, 2015). Os estudos dos gêneros de texto nos mostram uma perspectiva relevante (social e discursiva) sobre como trabalhar o texto em sala de aula. Importante apenas inferir que: “apesar de os alunos já terem experienciado o letramento escolar, os conceitos abordados em uma universidade são de outra complexidade e precisariam de espaços específicos para serem tratados longitudinalmente no nível terciário” (Cristovão, Vieira, 2016, p. 220). Sabemos também que, mesmo sem a explicitação, nas ementas, das ações de letramento, tais práticas podem estar presentes em sala de aula, talvez não da forma sistematizada como esperado, o que pode acarretar algumas lacunas na formação dos estudantes.

A partir dessas considerações, justificamos a realização da pesquisa aqui apresentada: embora, na teoria, tenhamos uma série de reflexões sobre o trabalho com o texto, há, sim, ainda, lacunas no processo de ensino de produção escrita. Essa constatação é comprovada a partir da experiência em sala de aula, nos resultados de pesquisas prévias e com base nas considerações teóricas que a todo momento nos indicam o que precisa ser priorizado no trabalho com o texto. Sabemos que nas propostas de sequências didáticas (Schneuwly, Dolz, 2004) assume-se um trabalho bastante amplo com o texto, entretanto, como já dissemos, muitas vezes as sequências textuais aparecem como conhecidas pelos estudantes e, por isso, são pouco trabalhadas. Propomos que, se explorarmos as sequências textuais desde o princípio, o aluno resgatará o conhecimento que já partilha, tendo melhores condições de desenvolver os textos propostos.

Silva e Reinaldo (2016, p.142) explicam o que acontece:

Ao cursarem as disciplinas constitutivas da grade curricular do curso de graduação ao qual estão vinculados, os estudantes, em maior ou menor proporção, são solicitados a produzir alguns (ou vários) textos acadêmicos – artigos científicos, ensaios, resenhas acadêmicas, projetos de pesquisa, entre outros. Como sabemos, esses textos são específicos, visto que são produzidos e circulam no contexto universitário; logo, aqueles que estão ingressando na academia tendem a desconhecê-los. No entanto, boa parte dos professores desconsidera essa não familiaridade dos alunos com a escrita acadêmica e a exige, partindo do pressuposto de que eles já a conhecem ou deveriam conhecê-la.

Precisamos romper com o pressuposto de que, na universidade, os alunos já possuem familiaridade com a prática de escrita, ou mesmo com os gêneros acadêmicos e com as sequências textuais. Embora haja o aspecto sociocognitivo que caracteriza as sequências textuais, precisamos propor um trabalho que mostre como elas contribuem para a produção de textos científicos, discutindo sobre as macroproposições que as constituem na construção dos diferentes gêneros acadêmicos. O aluno precisa conhecer os diferentes gêneros, atentando-se para a organização e composicionalidade dos diferentes textos, observando qual sequência textual é dominante e como as demais auxiliam na constituição de dado gênero. Por serem textos específicos da esfera acadêmica, com particularidades de cada área de formação, os alunos precisam trabalhar com metodologias de escrita que contemplem o estudo da textualidade.

## 2.1 Projeto em torno da temática do Letramento

O intuito deste artigo não é o de apresentar um relatório minucioso das pesquisas por nós realizadas anteriormente em torno da temática do Letramento, mas, sim, trazer algumas questões que merecem ser recuperadas, como forma de ilustrar efeitos da suposta “carência” de práticas de letramento nos cursos superiores e justificar a proposta que estamos aqui delimitando. Optamos por utilizar a expressão *carência* entre aspas, pois acreditamos que as práticas de Letramento, na verdade, estão presentes em todos os ambientes (acadêmicos ou não), o que há é uma falta de indicação de tais práticas nas ementas dos cursos e que vem sinalizando/implicando uma falta de sistematização no direcionamento de ações letradas.

Nesta seção, apresentamos brevemente o projeto desenvolvido, buscando apontar aspectos para o entendimento do cenário no qual estamos inseridos, sobre a noção de Letramento Acadêmico e, também, acerca da formação dos estudantes nos cursos de licenciatura.

Antes de discutirmos sobre os dados da análise, esclarecemos a noção de letramento, conforme é entendida nesta pesquisa. Importante destacar que os letramentos acadêmicos não dizem respeito apenas aos gêneros previstos em ambiente universitário, mas a todas as demais práticas que uma pessoa precisa saber/conhecer dentro do ambiente acadêmico (Cristovão, Vieira, 2016). Conforme Cristovão e Vieira (2016), as ações de leitura de um texto, redação de um trabalho acadêmico, apresentações orais e até mesmo conversas/trocas em sala de aula que requerem um pensamento crítico já sinalizam a busca e acesso a diferentes tipos de letramento. A universidade é um espaço onde os alunos podem estar em contato com variados tipos de texto, sendo imersos no processo de leitura/ produção e compreensão de gêneros textuais variados. É inquestionável que a universidade seja um local de construção e ampliação das práticas de letramento.

Recuperando a noção de letramento, Marcuschi (2001) assume o posicionamento de que até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, realizam práticas de letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Trata-se de um processo social de relação com essa modalidade comunicativa. A escola é o local de expansão dessas informações já adquiridas. E acrescentamos: a universidade também é um local de expansão dessas práticas, além de contemplar textos de complexidades diversas. Dias e Lousada (2018, p. 22) afirmam que: “O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos nas universidades é de extrema importância na formação de nossos

estudantes universitários, é preciso que eles aprendam suas características e sejam capazes de produzi-los quando necessário". Como professores, precisamos oportunizar aos nossos estudantes, situações comunicativas variadas de escrita.

Para Kleiman (2005, p.21):

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso às fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Entendemos letramento, considerando Bazerman (2007), como toda forma de ação e de participação de um sujeito, por meio da escrita, nas diversas esferas sociais. Conforme já comentamos, na universidade, há gêneros que são desconhecidos dos estudantes e poder realizar um trabalho detalhado e minucioso pode contribuir significativamente para a construção da autonomia no momento da escrita.

Passamos agora para as considerações sobre o projeto, coordenado pela professora Vera Lúcia Lopes Cristovão, *Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos*. Dentro deste projeto, assumimos o compromisso de analisar, em um nível teórico e analítico, as diferentes práticas de letramento presentes nas ementas das grades curriculares dos cursos de graduação da UNESPAR. Importante destacar que a pesquisa não se caracterizou como especulativa e, sim, como uma pesquisa valorativa, que visou a observar quais práticas de letramento estão presentes nos cursos (e se estão presentes) e de que forma essas práticas caracterizam a formação escrita na instituição. Consideramos que as ementas representaram um instrumento de pesquisa interessante e, por ser um documento oficial, servem de parâmetro para conhecermos a estrutura dos cursos analisados.

A fim de tornar mais clara a apresentação das atividades realizadas, trazemos aqui duas das ementas analisadas, com o intuito de ilustrar os encaminhamentos da análise e, também, para mobilizar a discussão aqui pretendida.

As ementas abaixo são do curso de Letras Português – campus de Paranaguá, disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC), ano 2018, e referem-se a ementas em que as práticas de Letramento aparecem em evidência.

**Quadro 1** – Análise de ementas I Letras Português, UNESPAR, campus de Paranaguá

Curso <b>Letras Português</b>	Nome da disciplina Tópicos Gramaticais	Carga horária 60h	Modelos LA		
Semestre 1 ano	Estudo de elementos da gramática da Língua Portuguesa, em perspectiva crítica. As diferentes concepções de gramática. Norma padrão e "erro" linguístico. Subsídios de gramática normativa para a compreensão e <u>produção textual de gêneros acadêmicos</u> . Ensino de gramática na escola: realidades e possibilidades.		Acadêmico		
CH total do curso 3610			HE	SA	LA
					X
	Produção textual de gêneros acadêmicos				
Curso <b>Letras Português</b>	Nome da disciplina Compreensão e Produção Textual I (CPT I)	Carga horária 120h	Modelos LA Social Acadêmico		
Semestre 1 ano	Ementa: As relações entre linguagem oral e <u>escrita</u> . As funções da escrita. <u>Escrita, produção e circulação do conhecimento na universidade: os gêneros acadêmicos</u> . <u>Planejamento, organização</u> e argumentação na escrita acadêmica. <u>Escrita, cultura acadêmica</u> e permanência estudantil. Inclusão digital e <u>escrita acadêmica</u> .		HE	SA	LA
					X

CH total do curso 3610		Escrita, produção e circulação do conhecimento; universidade; gêneros acadêmicos; cultura acadêmica
Indicações: HE: Habilidade de Estudo SA: Socialização Acadêmica LA: Letramento acadêmico		

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora, seguindo modelo de análise sugerido no projeto *Ações de Didatização em prol dos Letramentos Acadêmicos*.

Como critério de análise, a equipe executora da pesquisa sugeriu que seguissemos os três fatores, de Lea e Street (2014), que fazem parte da escrita do acadêmico: *as habilidades de estudo* (questões formais da língua, habilidades de escrita e de leitura como individuais e cognitivas), *a socialização acadêmica* (explicitação/divulgação do que foi aprendido, habilidade de compreender e dominar os temas apresentados e poder repassar esse conhecimento) e *os letramentos acadêmicos* (relações de poder e identidade em relação ao aprendizado dos gêneros).

Trazendo algumas considerações sobre a análise realizada, afirmamos: os dados revelaram que práticas de letramento não aparecem de forma explicitada na maioria das ementas analisadas (não é o caso das duas ementas apresentadas anteriormente). Em alguns cursos de licenciatura, não há, em nenhuma das ementas de disciplinas obrigatórias, sinalização às práticas de letramento no curso. Em alguns casos, há, nas ementas de apenas uma das disciplinas do curso, a menção às práticas de letramento e, por vezes, em disciplinas que são optativas. Nos cursos de Letras, visualizamos as práticas de Letramento, mas ainda bastante restritas às ementas de prática de produção de textos. Considerando que o letramento acadêmico é fundamental no processo de formação, esses dados apontam para a necessidade de um projeto que contribua para o trabalho com o letramento no contexto universitário.

Vejamos aqui duas ementas para análise:

Disciplina: Didática Geral (Optativa) - Curso de Matemática – UNESPAR, *campus* Campo Mourão, ano 2019.  
Ementa: Estudo das teorias da educação, suas bases filosóficas e influências no contexto educacional brasileiro e nos processos escolares.

Disciplina: Tecnologias empregadas no Ensino de Matemática (Optativa) - Curso de Matemática – UNESPAR, *campus* Campo Mourão, ano 2019.

Ementa: Estudar teoricamente formas de ensino de matemática utilizando Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Uso pedagógico da tecnologia no ensino de matemática. Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Escrita de documentos e artigos científicos e uso de fórmulas matemáticas no Word utilizando a ABNT. Formação de professores e uso de tecnologias no ensino de Matemática.

Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/matematica/arquivos/projeto-pedagogico-do-curso-2019-atual.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

Vemos que as duas disciplinas são optativas, e a menção às práticas de letramento aparecem de forma bastante limitada.

A pesquisa jamais teve como preocupação levantar críticas sobre os cursos ou sobre os PPCs. Nossa preocupação sempre foi avaliar a explicitação das práticas de letramentos nos cursos. Temos consciência de que muitos outros fatores podem determinar se um curso apresenta ou não práticas de letramento. O próprio plano de ensino, proposto



pelo professor, as metodologias por ele utilizadas e mesmo as concepções que caracterizam o curso podem possibilitar tais práticas.

Entendemos que o Letramento está articulado ao agir social. Se pensarmos que, no ambiente acadêmico, nossas ações se dão por meio da escrita (seja na produção de um artigo, de uma resenha, de um fichamento, da redação de um texto, de uma resposta na prova, seja nas produções orais planejadas a partir de um texto escrito), o Letramento é parte integradora do ensino acadêmico. Por isso, nossa proposta almeja pensarmos em metodologias e ações didáticas que possibilitem um trabalho eficiente de escrita e que torne as práticas de Letramento cada vez mais presentes.

Lea e Street (2014) afirmam que o professor funciona como um mediador no processo de socialização do aluno. Ou seja, o professor tem o papel de integrar o estudante aos discursos e gêneros próprios do ambiente acadêmico. Existe Letramento na universidade, mas poucos espaços para que as práticas sejam discutidas, socializadas e aprendidas de forma sistemática.

A opção por explorar a estrutura prototípica das sequências textuais é um encaminhamento possível para um trabalho consistente com o texto. Acreditamos que, se o estudante tiver a oportunidade de conhecer as características de cada sequência, (sim, precisamos assumir que eles podem até ter familiaridade com as sequências, mas seus textos são marcados por lacunas que precisam ser resolvidas), ele poderá progredir na organização do seu texto, tornando-o mais coerente.

### 3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO: TEORIAS DO TEXTO E REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Desde o princípio, temos afirmado que nosso interesse é a análise das contribuições da Linguística Textual para a reflexão em torno do letramento acadêmico. Podemos afirmar sem receios que as teorias do texto apresentam subsídios que contribuem profundamente para as práticas de letramento, para a proposição de metodologias de ensino. Se recuperarmos os trabalhos sobre gêneros textuais (Schneuwly, Dolz, 2004), sobre sequências textuais (Adam, 2011, 2019; Wachowicz, 2010, 2015) e sobre sequências didáticas (Schneuwly, Dolz, 2004), vemos o quanto essas pesquisas aparecem nas reflexões sobre texto e sobre ensino.

Bazerman (2007) assume que a maioria das relações humanas está de alguma forma ligada ao Letramento. No ensino Superior, essa questão é bastante evidente, uma vez que muitas das ações (acadêmicas) se dão a partir de textos escritos (defesa do trabalho de conclusão de curso, confecção de um relatório de estágio, por exemplo).

Destacamos a importância do trabalho textual, a partir das colocações de Cavalcante et al. (2022, p.159), que afirmam:

Por meio dos gêneros, efetivados como textos, as pessoas interagem para alcançar uma variedade de propósitos, como informar, reclamar, convencer, solicitar, declarar, entre outros. Conforme a recorrência dos atos de comunicação em determinadas práticas discursivas similares, os padrões textuais vão ganhando contorno e se tornando mais ou menos estruturados e convencionados. Não fosse isso, em cada interação ocorreria uma maneira inédita de comunicação, o que inviabilizaria a compreensão, ou pelo menos a dificultaria bastante.

A partir da passagem, podemos afirmar que, à medida que vamos dando oportunidades de escrita aos nossos alunos, vamos fazendo com que eles se familiarizem com textos diversos do domínio acadêmico e se apropriem da prática de escrita. Os textos

se tornam mais estruturados e convencionados a partir da prática de escrita, do conhecimento da composicionalidade desses textos. Wachowicz (2010, p. 52) afirma que as sequências

[...] são tipos que perpassam diferentes gêneros. Como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos sem razão de que não existem isoladamente na vida real das relações comunicativas, e ao mesmo tempo concretos, pois preveem estruturas características. Mas os gêneros é que são os enunciados da vida real, carregados de condicionamentos pragmáticos, contextuais e dialógicos. Na estrutura característica de uma sequência textual, preveem-se partes de texto significativamente estruturantes nomeadas macroproposições.

A passagem acima coloca em foco a articulação entre texto, gênero de texto e sequência, evidenciando que muitos são os caminhos para um trabalho de análise textual. Acreditamos que a opção pelo aprofundamento do estudo das sequências de texto é um dos encaminhamentos possíveis para um trabalho consistente com a escrita.

Segundo Adam (2019): “as sequências parecem se reduzir a alguns tipos elementares de composição de enunciados. No estado atual da teoria, eu me ateno apenas às cinco sequências prototípicas *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*” (Adam, 2019, p. 59). O autor ainda considera que o reconhecimento das tipologias a partir de um critério de genericidade é muito mais pertinente do que o conceito de tipologia textual ou gramática de texto, pois é o gênero discursivo que determina a composição dos textos.

Os cinco tipos de sequências prototípicas provêm da visualização de movimentos textuais recorrentes e selecionados, gerando protótipos pelo que o autor chama de impregnação cultural por meio das práticas de leitura, escrita e escuta. Tais marcas podem ser admitidas como macroações elementares das capacidades cognitivas humanas de interagir com o meio em dadas situações factuais ou ficcionais, sempre com o intuito de chegar a um objetivo comunicativo ou “ação sociodiscursiva visada” (ADAM, 2019, p. 207).

#### 4 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E A PROPOSTA DE TRABALHO SUGERIDA

Nesta seção, apresentamos brevemente cada uma das sequências textuais, com proposições de possíveis atividades de escrita, procurando auxiliar nas práticas de letramento do professor que está em formação. Wachowicz (2010), ao retomar o estudo das sequências textuais, entende-as como produto de uma habilidade cognitiva natural do homem, e reforça, a partir dos trabalhos de Adam, que as sequências são consideradas de natureza sociocultural, estudadas enquanto esquemas textuais prototípicos, construídas pelo sujeito em sua experiência social e cuja estrutura passa a ser aceita e inclusive nomeada pela sociedade. Isso posto, deixamos claro que a presente proposta não se justifica pelo ensino “artificial” de cada uma das sequências, ou seja, não representa algo que precise ser ensinado a partir de estruturas e exemplos fabricados, como se elas fossem desconhecidas por parte dos estudantes; o que propomos é apenas que se faça um trabalho direcionado, a partir do conhecimento já partilhado pelos estudantes. Precisamos trabalhar com as macroproposições que constituem os textos.

Vale ressaltar que há sequências que são mais comuns (ou recorrentes) na esfera acadêmica, entre as quais destacamos as sequências argumentativa, explicativa e descritiva. As sequências narrativa e dialogal não são tão recorrentes, mas podem aparecer a depender do tipo de pesquisa que está sendo realizada. Por exemplo, a

narrativa pode estar presente no momento da proposição de analogias ou exemplificações, ou mesmo na produção de um relato de estágio; a dialogal, em um trabalho de transcrição de uma conversa/ entrevista.

Começamos por discutir o esquema prototípico da sequência textual argumentativa. Com base em Adam (2011), compreendemos que a sequência argumentativa se caracteriza pela apresentação de uma *tese anterior*, *apresentação de dados*, *inferências*, *restrições* e *conclusão* (nova tese). Além de retomar (e conhecer) as macroproposições que caracterizam a sequência argumentativa, as questões que pretendemos responder são: juntamente com as características do gênero textual estudado, de que modo essa sequência pode ser trabalhada nas disciplinas de produção de texto? Como fazer um trabalho que de fato envolva os estudantes? Como realizar um trabalho que traga resultados efetivos para a produção de textos e que contribua para a ampliação das práticas de letramento?

Nos textos acadêmicos, talvez a sequência argumentativa seja uma das sequências mais importantes e recorrentes (pela própria natureza das pesquisas científicas). Podemos citar como exemplos de trabalhos dessa natureza, textos como artigo, monografias, dissertações, teses, resenha, dentre outros. Não sugerimos que se *ensine* a sequência argumentativa, destacando suas etapas de forma isolada e sem propósito. A ideia é que o professor apresente, primeiramente, a característica do gênero de domínio argumentativo (aspectos sociais e discursivos) e, com base nessa exposição, analise como o conteúdo está apresentado ou como o conteúdo pode ser apresentado. Definimos a proposta nos limites de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, sendo assim, o trabalho com o texto é entendido como um trabalho processual, que envolve escrita e reescrita. Com isso, sugerimos que, a partir da leitura ou a partir de uma produção inicial, apresente-se aos estudantes as macroproposições que compõem a sequência textual argumentativa e que, com esse conhecimento, os alunos possam desenvolver seus textos, refletindo sobre essa estrutura prototípica, refletindo sobre sua própria produção, especialmente no momento de reescrita textual. Precisamos reforçar que, ao apresentar uma tese, ao apresentar dados e realizar inferências, o acadêmico está tornando seu texto, de fato, argumentativo.

Quando propomos que se invista no estudo das sequências textuais para o letramento acadêmico, o que se espera é que o aluno compreenda a caracterização constitutiva da sequência, a partir de atividades de escrita, e consiga empregá-la em situações variadas de produção de texto. Entendemos que essa transposição não é automática e não serve para toda e qualquer situação comunicativa, mas quanto mais o aluno estiver exposto à diversidade discursiva, quanto mais ele escrever, mais ele vai compreender as características de seus textos, e mais autonomia na produção escrita ele terá. Textos como resenha e artigo apresentam um desenvolvimento argumentativo mais complexo, mas é importante lembrar que a sequência argumentativa pode aparecer também em uma anotação feita pelo estudante, como, por exemplo, em uma nota no diário de leitura, na resposta a uma questão discursiva, na redação de um e-mail ao professor (ao requerer alguma dúvida teórica). O que se pretende é que o aluno escreva textos, explorando ao máximo as construções possíveis na língua, e o fato de conhecer a sequência textual pode contribuir para as suas produções.

Quanto à sequência narrativa, de acordo com Adam (2019), constitui-se pelas seguintes macroporposições: *situação inicial*, *nó*, *re-ação* (ou *avaliação*), *desenlace* (*resolução*) e *situação final*. Tal sequência é bastante familiar aos estudantes, e utilizá-la

na composição de textos acadêmicos pode ser uma importante estratégia de ensino. Podemos dizer que esse tipo de sequência é menos comum em textos acadêmicos, mas pode ser produzida quando o aluno precisa, por exemplo, narrar algum acontecimento, apresentar uma ordem cronológica ou mesmo o percurso histórico de algum fenômeno de seu campo de estudo. É importante que ele conheça a estrutura dessa sequência, até mesmo para poder deixar alguns elementos implícitos, quando isso for possível e/ou necessário. A sequência narrativa pode aparecer também no relatório de estágio.

Quanto à sequência descritiva, proposta por Adam (2019), caracteriza-se pelas seguintes macroproposições: *ancoragem*, *aspectualização*, *relacionamento* e *reformulação*. Adam (2019) considera a *ancoragem* como a introdução do tema, o tópico central abordado (ou que será abordado) no texto; a *aspectualização* diz respeito à seleção das diferentes partes/etapas que serão descritas ao longo do texto (podendo ser pessoa, objeto e até mesmo aspectos de uma teoria). A *aspectualização* elenca partes (a serem) descritas, e o *relacionamento* é a etapa que propõe relacionar (comparar/articular) essas diferentes partes. Na *reformulação*, o tema é retomado a partir da orientação apresentada na *aspectualização* e no *relacionamento*.

Neste estudo, damos ênfase à sequência descritiva, por considerarmos uma das sequências que mais pode auxiliar a organização de textos acadêmicos, pela forma como ela se apresenta na estruturação do texto. Isso se observa, por exemplo, quando formos trabalhar com gêneros como o diário de leitura, gênero acadêmico direcionado às anotações dos estudantes. Muitas vezes, nesses tipos de gêneros, encontramos produções com palavras-chave isoladas ou cópias de trechos do texto lido, ou mesmo paráfrases, ideias soltas. Ao investirmos no estudo das sequências textuais (neste caso, a descritiva), podemos ajudar o estudante a desenvolver diferentes maneiras de organizar a produção de seu texto/ de seu diário de leitura. A sequência descritiva contribuiria nesses casos dando a possibilidade para que os alunos trabalhem com a *aspectualização* e com a *relação*. A partir de um fenômeno estudado, poderiam elencar elementos que o constitui (aspectualizando-os), poderiam relacioná-los e ainda reformulá-los. Marquesi (2018) reflete sobre o ensino de língua portuguesa a partir da composicionalidade, especialmente da sequência descritiva, destacando os aspectos de identificação e de descrição de elementos em relatórios técnicos.

São sobre as habilidades de escrita, a capacidade de relacionar e de articular elementos, que defendemos o trabalho mais detalhado com a sequência do texto, garantindo que o estudante passe a conhecê-las para melhor planejar seu texto, adquirindo autonomia nas diferentes práticas de que ele fizer parte. Em textos como resenhas, a sequência descritiva também poderia aparecer de forma a promover uma organização dos tópicos tratados no texto resenhado. No artigo, a sequência poderia auxiliar na forma da composição do texto. O artigo é um gênero com predomínio da sequência argumentativa, o que não significa que outras sequências não possam estar imbricadas.

A sequência explicativa, por sua vez, auxilia na produção textual, na medida em que apresenta macroproposições com propósitos específicos. A sequência explicativa está presente em gêneros como artigos científicos, provas entre outros, esse tipo de sequência geralmente responde às questões: *Como?* e *Por quê?* Segundo Adam (2019), a caracterização da sequência explicativa é previsível. A sequência explicativa geralmente aparece como parte constitutiva da sequência descritiva e argumentativa.

O texto constituído de sequência explicativa, conforme Adam (2019), caracteriza-se por apresentar uma macroestrutura composta por: 1. A *esquematização inicial*, uma afirmação aceita pelo enunciador e pelos coenunciadores, normalmente, caracteriza-se por algo não polêmico, uma vez que a intenção do produtor do texto não é o convencimento, e sim chamar a explicar uma dada informação; 2. O *problema*, que se refere à formulação de uma questão a partir da esquematização inicial, normalmente marcado por questionamentos como: “por quê?” ou “como?”; 3. A *explicação*, que corresponde à resposta dada ao problema, podendo, às vezes, assumir a forma de sequência narrativa ou descritiva; 4. A *conclusão/avaliação*, que funciona como encerramento da sequência.

No universo acadêmico, a sequência explicativa está presente em praticamente todos os gêneros: projetos de pesquisa precisam de explicações na parte metodológica, na revisão da literatura, na justificativa da realização da pesquisa. Artigos, resenhas e resumos também se constroem a partir de uma base explicativa. Obviamente, as demais produções do ambiente acadêmico também são marcadas por explicações: produções de e-mails, solicitação de recursos (caso o aluno tenha interesse em questionar alguma nota ou situação), dentre tantas outras produções.

Vemos que as sequências textuais fazem parte da composição dos textos em todas as situações dentro da universidade (e fora dela também). Conhecer as macroproposições certamente amplia o nível de Letramento dos estudantes, propiciando uma maior aquisição da escrita.

Por fim, quanto ao texto dialogal, este é definido como de estrutura hierarquizada de sequências de troca em uma conversação, organizadas segundo Adam (2019) em:

- As sequências fáticas de abertura e término de uma interação;
- As sequências transacionais que constituem o corpo da interação.

Menos comum em textos acadêmicos, a sequência dialogal pode aparecer na realização de pesquisas de transcrição de fala, exemplos de diálogos entre outros.

Vemos que, se pensarmos nas ações que realizamos na esfera universitária, precisamos recorrer a essas sequências, fazendo uso da sequência descritiva, argumentativa e explicativa, muitas vezes em um mesmo texto acadêmico. Vemos esse estudo como fundamental para a ampliação das práticas de letramento.

Como contribuição ao professor em formação, reforçamos que o trabalho com o texto é um trabalho artesanal<sup>3</sup>, de escrita e reescrita de textos, um trabalho processual, que requer leituras e revisões. Para além de um trabalho discursivo, interacional, é preciso que o conteúdo do texto seja trabalhado de forma detalhada. Trabalhar as diferentes sequências textuais, nos diferentes gêneros de texto, certamente trará mais consistência para os diferentes textos escritos em situação acadêmica. Essa foi a proposta que tentamos mostrar neste estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos o presente estudo assumindo duas posturas principais: a) há que se propor um trabalho de texto que seja artesanal, ou seja, que se trabalhe o texto a partir

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Wachowicz (2015) na obra “Avaliação de Textos na Escola”.

de sua tessitura, das proposições-enunciados, apresentando aos alunos cada uma das macroproposições que constituem a sequência textual; b) há que se investir em metodologias didáticas para o trabalho com as sequências textuais. O professor precisa criar situações (reais ou simuladas) de escrita que façam com que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver diferentes textos e que, a partir da escrita e da reescrita, esses textos se tornem cada vez mais claros (mais estruturados e convencionais).

Apresentamos, no início do artigo, as principais motivações de realização deste artigo: a) a experiência docente em disciplinas com foco na escrita acadêmica, bem como o contato com o texto dos estudantes, e a constatação de que as dificuldades de escrita existem e precisam ser sanadas; b) a experiência com o projeto de análise e mapeamento das ementas dos cursos de licenciatura, que nos sinalizou para a limitação das práticas de letramento em ambiente universitário e, por fim, c) o contato teórico com teorias do texto. Esses três aspectos, juntos, fizeram com que elaborássemos uma proposta que une teoria, análise e prática, promovendo um estudo mais detalhado (e cuidadoso) das sequências textuais junto com os estudantes, por possibilitar um acesso mais sistematizado a textos de gêneros acadêmicos diversos e por incentivar a escrita a partir das sequências textuais.

No início deste trabalho, colocamos como objetivo discutir sobre as contribuições da Linguística Textual no que diz respeito às práticas de letramento nos cursos de licenciatura, especialmente no domínio da UNESPAR. Isso se deu pelo fato de que tivemos um contato com a grade dos cursos de licenciatura desta instituição, entretanto, pensamos as contribuições da Linguística de Texto de um modo geral para o trabalho da escrita. Os dados de pesquisa da UNESPAR foram apenas elementos motivadores para uma reflexão maior e ainda necessária: sobre a suposta limitação de práticas de letramento em ambiente universitário e a necessidade de ampliarmos essas práticas para que os professores em formação estejam cada vez mais bem preparados no que concerne à produção textual escrita.

Dentre alguns resultados de nossas reflexões, destacamos: a) a sequência descritiva precisa ser entendida como fundamental nas atividades de escrita acadêmica (ao lado das sequências argumentativa e explicativa), em que, muitas vezes, a descritiva é pouco estudada; b) as práticas de letramento estão presentes em várias ações, não só na escrita de trabalhos científicos, mencionamos: a escritura de um e-mail para tirar dúvidas, anotações das disciplinas, respostas a questões discursivas, planejamento escrito de apresentações orais e/ou debates, questões burocráticas, dentre tantas outras ações. Essas produções precisam ser estimuladas dentro da universidade. As ações de letramento não dizem respeito apenas às disciplinas de Língua Portuguesa, mas, sim, a todas as disciplinas dos cursos bem como a todas as práticas de escrita.

Reforçamos que é necessário incluir, nos currículos e na pesquisa, práticas que aprimorem a leitura e a escrita de gêneros dessa comunidade discursiva. Defendemos, assim como Cristovão e Vieira (2016, p. 213) que:

No contexto universitário, os alunos podem aprender a produzir uma diversidade de textos, além de lerem textos de gêneros diversos. Espera-se com essa prática que o universitário desenvolva um posicionamento social e crítico com domínio de enquadramentos diversos para ações sociais no contexto acadêmico e profissional.

Reiteramos que propiciar situações diferentes de letramento cria oportunidades de aprendizagem para os participantes, e isso, conforme vimos, pode ser realizado especialmente a partir de um investimento no trabalho com as sequências textuais.

Finalizamos este estudo afirmando que é preciso (e possível) criar cada vez mais oportunidades para a prática da escrita. Cabe ao professor formador solicitar escrita e reescrita de textos acadêmicos, com devolutivas e feedbacks. Precisamos realizar um trabalho consistente de leitura e escrita que contribua e que sirva de modelo para os professores em formação.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ADAM, J-M. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução: Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, v 9, p. 5-37. maio/jun. 2013. DOI: [10.13115/2236-1499.2013v1n9p5](https://doi.org/10.13115/2236-1499.2013v1n9p5) Disponível em: [http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos\\_9/Benedito\\_Camila.htm](http://www.revistadiálogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, v. 69, n.3 p. 209-222, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p209>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p209>. Acesso em: 04 jan. 2023.

DIAS, A.P.S, LOUSADA, E.G. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. **Diálogo das Letras**, v. 7, n. 2, p. 10-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/629/1982>. Acesso em: 1 jun. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de Letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. DOI: [10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493). Disponível em [http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf\\_20](http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20). Acesso em: 05 jan. 2018.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 2, n. 23, p. 157-172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. R. D.; BASTOS, R. L. G.; BARRETO, P. J. P. Os desafios no letramento acadêmico de alunos de Letras de uma faculdade particular de Fortaleza na escrita da introdução no gênero artigo científico como TCC. **Diálogo das Letras**, v. 12, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22297/2316-17952023v12e02325>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5176>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MARQUESI, S.C. Procedimentos analíticos da ATD e produção escrita: estrutura composicional e sequências textuais descritivas em relatórios técnicos. In: GOMES, A.T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). **Análise textual dos discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 111-115.

SOUZA, C. J. de. Anuário de Produção Acadêmica Docente: Letramento Acadêmico, da escrita à leitura científica. **Anhanguera educacional Ltda**, v. 6. n. 15, p. 155-172, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pgskroton.com.br/bitstream/123456789/1494/1/Artigo%2011.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, E.M. da; REINALDO, M.A.G. de M. Escrita disciplinar: contribuições para o ensino de língua portuguesa na graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 141-155, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p141>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2360>. Acesso em: 10 out. 2023.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

WACHOWICZ, T. C. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

WACHOWICZ, T. C. **Avaliação de textos na escola**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

Artigo recebido em: 11/06/2024  
Artigo aprovado em: 20/07/2024  
Artigo publicado em: 15/08/2024

#### COMO CITAR

MACHADO, D. Z. Produção textual escrita em contexto acadêmico: as sequências textuais como fundamento teórico e metodológico para as práticas de letramento. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-16, e02424, 2024.

