



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 598

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS LETRADAS NO ENSINO SUPERIOR

Marcela Tavares de Mello – UCP

Resumo

Este estudo, que constitui pesquisa mais ampla de doutorado, em andamento, compõe o conjunto de pesquisas sobre a problemática da inserção dos estudantes no contexto acadêmico no que concerne aos usos da linguagem. Busquei analisar, com base na teoria dos Novos Estudos do Letramento (Street, 1984, 2014; Lea e Street, 1998, 2014), as práticas letradas desenvolvidas nas aulas de duas disciplinas destinadas à orientação da escrita acadêmica em uma universidade pública brasileira, bem como entender o que tais práticas representaram para os graduandos em termos de compreensão da linguagem acadêmica. Para a constituição do corpus analisado, realizei observações das aulas no período de dois semestres letivos. Conclui-se que a maioria das práticas letradas visaram à codificação e à decodificação de textos. Ademais, que atividades desta natureza, fizeram com que os alunos associassem a escrita acadêmica estritamente à aquisição de um vocabulário rebuscado e à grafia correta das palavras.

Palavras-Chave: Educação Superior; Novos Estudos do Letramento; Práticas Letradas.

INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este estudo surgiu a partir de experiências vividas no campo profissional que, num certo momento, incomodaram-me a tal ponto que resolvi escrever um projeto de pesquisa a fim de pleitear uma vaga no curso de doutorado.

A primeira experiência relaciona-se ao período em que era aluna do Mestrado em Educação. Quando ingressei no curso, deparei-me com inúmeras dificuldades no que concerne aos usos da linguagem que circulava naquele contexto, ou seja, a linguagem acadêmica. Esses obstáculos faziam com que me sentisse frustrada e excluída daquele espaço, acarretando, assim, constantes momentos de angústia, conflito e tensão.

Para conseguir romper essa barreira realizei um estudo sistemático acerca de estratégias de escritas dos gêneros textuais acadêmicos solicitados no curso. Essas leituras, além de proporcionar suporte em relação à escrita, auxiliaram-me na compreensão dos gêneros discursivos socializados nas disciplinas. Confesso que

a tarefa não foi simples, entretanto, consegui alcançar meu objetivo e adquirir o letramento exigido naquele contexto acadêmico.

Concomitantemente, desempenhando o papel de pesquisadora no curso de mestrado, em parceria com o orientador, buscamos em nossos estudos verificar a concepção de linguagem adotada nas aulas de duas professoras de uma escola da rede pública, bem como analisar se a forma como os gêneros discursivos eram trabalhados favorecia o letramento dos alunos. Considerando os dados apurados, concluímos que a forma como os gêneros discursivos eram trabalhados não favorecia o letramento dos alunos. Cabe aqui destacar que a principal motivação para realizar este estudo surge do desejo de um aprimoramento intelectual no doutoramento, dando continuidade à pesquisa realizada no mestrado.

Por fim, a última função refere-se a minha experiência como professora e coordenadora de pesquisa e extensão na Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ). Desempenhando a função de coordenadora, solicitava aos docentes que pedissem seus respectivos orientandos e alunos (as) que produzissem textos que pudessem ser socializados em eventos científicos, entretanto, como resposta ao pedido, o discurso dos professores era sempre o mesmo: “eles não sabem ler nem escrever”.

Posto isso, com intuito de desenvolver e aprofundar os estudos realizados no mestrado, busquei textos que pudessem me auxiliar a compreender os usos da escrita na esfera acadêmica e, posteriormente, delimitar o objeto de pesquisa.

Os estudos sobre as especificidades da leitura e da escrita no contexto acadêmico, denominados de letramento de domínio acadêmico, despontam no Brasil sob a égide da expansão do Ensino Superior e a massificação de seu público através de inúmeros programas de democratização e acesso ao ensino, tais como, o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies) e outros.

Segundo Oliveira (2015), essas políticas alcançaram um crescimento considerável do número de matrículas que objetivou, principalmente, atender “às determinações do Banco Mundial, sem, no entanto, considerar a qualidade do ensino oferecido por essas instituições” (OLIVEIRA, 2015, p. 21). Em outras palavras, percebe-se que as políticas de permanência dos estudantes e as políticas de qualidade do ensino não tiveram a mesma atenção conferida às políticas de acesso e democratização no Ensino Superior.

Como decorrência desse aumento em massa, dois aspectos são destacados:

por um lado, as condições de trabalho dos professores que passaram a atuar em classes cada vez mais cheias, dedicando cada vez menos tempo aos atendimentos individuais aos estudantes e tendo que dedicar cada vez mais tempo às tarefas administrativas; por outro, o perfil dos novos acadêmicos demandando ações urgentes para sua inserção real nesse novo contexto, sobretudo no campo da leitura e da escrita. (FERREIRA, 2013, p. 39).

Alicerçada em minha experiência como docente universitária, destaco que o obstáculo encontrado pelos estudantes acerca dos usos da linguagem acadêmica é um dos principais fatores que dificultam a efetiva inserção dos discentes nos cursos de graduação.

Preocupados com esse cenário, pesquisadores como Lea e Street (1998, 2014) e Russel (2009) vêm realizando estudos que comprovam que essas dificuldades são encontradas e vivenciadas pelos discentes devido ao fato das convenções que regem o contexto acadêmico serem distintas daquelas que orientam o Ensino Médio, ou seja, maneiras de agir e interagir entre outros aspectos são específicos desse meio.

Além disso, segundo os autores, os graduandos se deparam com inúmeras práticas letradas diversas daquelas que faziam parte de outros níveis de escolarização, bem como de outros espaços pelos quais circularam antes de ingressar na academia. Sob este prisma, poderíamos afirmar que, ainda que esses discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, a aquisição dessas novas linguagens não é assimilada de forma automática.

Em síntese, é possível depreender que ao ingressar na universidade é exigido que os estudantes produzam e compreendam gêneros discursivos específicos da esfera acadêmica, isso significa que os graduandos precisam acessar um tipo de letramento específico dessa esfera, a saber, o letramento de domínio acadêmico.

Com base no exposto, elegi como problemática central desta pesquisa os conflitos vivenciados pelos discentes em relação aos usos da linguagem quando se inserem no contexto acadêmico. Procuro abordar tal questão, ainda que sem esgotá-la, buscando verificar e analisar as práticas letradas desenvolvidas nas aulas de duas disciplinas destinadas à orientação da escrita acadêmica numa universidade pública de ensino, bem como entender o que tais práticas representam para os graduandos em termos de compreensão da linguagem acadêmica. Este estudo constitui o resultado parcial de uma investigação, em andamento, cujo objetivo central é verificar as ações promovidas pelo contexto analisado que visam à promoção do letramento de domínio acadêmico.

SOBRE O LETRAMENTO DE DOMÍNIO ACADÊMICO

A aprendizagem de novas linguagens é denominada por Gee como aprendizagem de novos discursos, segundo o autor, o Discurso “é um *kit* de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (GEE, 1996, p. 127).

Para que os alunos se sintam *insiders*ⁱ e adquiram a condição letrada no discurso acadêmico, além de realizar um trabalho sistemático sobre as práticas letradas, faz-se necessário esclarecer os porquês dessas práticas serem privilegiadas no domínio acadêmico e quais são seus objetivos e significados. Ou seja, os alunos precisam conhecer e compreender as convenções que circulam e regem a academia (FIAD, 2011).

Diferente do conceito de iletrado, muitas vezes utilizados pelos professores, de acordo com os pressupostos dos *New Literacy Studies* os alunos são letrados, todavia, ainda não possuem os conhecimentos necessários para se inserirem nas práticas do Discurso acadêmico. Além disso, a maioria dos discentes são expostos, ao longo da Educação Básica, a concepções de linguagem que muitas vezes são diferentes daquelas que necessitam para interagir tanto no meio acadêmico como fora dele, uma vez que o ensino-aprendizagem da linguagem não tem uma relação direta com as práticas sociais, sendo utilizada apenas para fins de trabalhos escolarizados.

Infelizmente, muitos docentes não se conscientizam de que os alunos estão se inserindo numa nova realidade e partem do pressuposto de que eles já ingressam na universidade tendo o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia, instaurando, segundo Lillis (1999), o discurso de *déficit*ⁱⁱ. Esse discurso na maioria das vezes é estabelecido de forma equivocada, visto que “os problemas são parte normal da aprendizagem para se comunicar em uma ou várias novas áreas” (RUSSEL, 2009, p. 247).

Isso faz com que os professores adotem uma prática denominada por Lillis (1999) de prática do mistério. A autora destaca que vários aspectos relacionados aos usos da linguagem permanecem ocultos justamente pelo fato de existir essa visão equivocada de que as convenções que conduzem a escrita acadêmica fazem parte do repertório de qualquer indivíduo que ingresse no Ensino Superior.

De forma semelhante, Andrade afirma que os professores universitários “abstêm-se de produzir uma racionalidade clara e tornar esta prática uma conduta regulada de forma explícita” (2014, p. 1). Do ponto de vista da pesquisadora, se tais

práticas letradas fossem explicitadas, alunos e professores teriam legitimados seus lugares específicos diante da escrita.

Ao ser questionado sobre as estratégias que podem ser utilizadas para amenizar a distância entre o texto produzido pelo aluno e a demanda do professor, numa entrevista concedida à revista *Conjectura* (2009, p. 244), o linguísta David Russell afirma que, em determinado momento de sua carreira docente, constatou que nunca havia exposto para seus alunos o que ele valorizava e avaliava em termos de escrita e percebeu que os discentes não decifrariam suas expectativas sem que as mesmas fossem elucidadas e justificadas. Sendo assim, ele ressalta que “a tarefa, então, se transforma em comunicar essas expectativas para os alunos, de forma direta ou, às vezes, indireta”.

As distintas convenções que regem o Ensino Superior, acrescidas à prática do mistério, acarretam inúmeros obstáculos para a inserção efetiva dos alunos no contexto acadêmico, sobretudo, no que se refere aos usos da linguagem.

A partir do contexto mencionado anteriormente, surgem os estudos na área do letramento do domínio acadêmico que visam compreender questões sociais e textuais do contexto acadêmico, em outras palavras, apreender “as formas de ser, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes” específicas dessa esfera (FISCHER, 2007, p. 45).

No Brasil, o número de pesquisas que visam compreender o fenômeno do letramento do discurso acadêmico é pouco significativo. A fim de dialogar com nossos pares, realizamos um breve levantamento acerca desses estudos, nas bibliotecas de algumas universidades, tais como Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dentre outras e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) utilizando como palavras-chave: “letramento acadêmico” e “escrita acadêmica”. Dentre eles, destacamos os estudos que apresentam similaridades com a proposta desta pesquisa, tais como: Cássia Assis (2005), Nogueira (2007), Fischer (2007), Oliveira (2010) e Ferreira (2013).

Além dessas pesquisas, alguns estudiosos acerca desta temática publicaram literaturas que objetivam auxiliar o desempenho dos alunos em relação à escrita acadêmica como *Resumo, Resenha e Como planejar gêneros acadêmicos* de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e *Produção Textual na Universidade* de Motta-Roth e Hendges (2010) entre outros.

De uma maneira geral, ao analisar tais obras, nota-se que diversos aspectos se assemelham em contextos variados. Dentre eles, destaco a distância entre o que atualmente é proposto em relação ao ensino da língua materna e o que realmente acontece em sala de aula, ou seja, os gêneros discursivos que são considerados as principais ferramentas no processo ensino-aprendizagem não são trabalhados como ferramentas de ensino.

ACERCA DA ESCRITA ACADÊMICA

Russell enfatiza que “escrever é tão importante para o sistema que deveria ser o objeto de nossa atenção como professores, como departamentos, como universidades” (2009, p. 247). Como professora universitária e da Educação Básica compartilho dessa mesma visão, pois percebo a existência de inúmeros conflitos vivenciados pelos discentes relativos à escrita e o que esses acarretam na vida acadêmica desses alunos.

É possível verificar que na prática a maioria dos docentes não consegue perceber que grande parte das dificuldades estão relacionadas ao fato de que a aprendizagem não está concluída quando os discentes ingressam na universidade; que a aprendizagem da escrita é contínua; e que para cada prática de letramento se faz necessário determinados conhecimentos textuais e sociais. E, por não terem consciência sobre essas questões, além de responsabilizam os professores do Ensino Médio pelas deficiências dos alunos, os docentes universitários não se empenham em auxiliar os alunos no processo de produção e compreensão da escrita acadêmica.

Russell demonstra uma percepção oposta a dos professores universitários quando afirma que eles são os responsáveis por auxiliar os estudantes a se inserirem no contexto acadêmico, ou seja, “ensinar os alunos a comunicar o conhecimento em sua área” (2009, p. 244). Para isso, sugere algumas estratégias como: apresentar textos considerados por eles como bons exemplos de escrita; introduzir os gêneros acadêmicos e suas características; e auxiliar na compreensão de textos específicos da área em estudo.

Outra questão que se coloca em relação à escrita acadêmica associa-se ao fato de que no contexto escolar, independente do nível, a escrita é utilizada pelos professores apenas como instrumento de avaliação, o que dificulta a percepção dos alunos em relação à função social inerente da língua. No tocante à função da escrita, Assis alerta sobre a necessidade de fazer com que os alunos a compreendam como um repertório de

estratégias de comunicação, em outras palavras, “que aprendam a pensar e agir por meio da escrita” (ASSIS, 2015, p. 11).

A respeito da escrita acadêmica, os pesquisadores Lea e Street (1998), em vez de estudá-la dando ênfase ao discurso do *déficit* enunciado por inúmeros professores e pesquisadores, optaram por identificar as formas pelas quais a escrita pode ser compreendida e ensinada. Nesse sentido, assinalaram três modelos: *modelo das habilidades de estudo*, *modelo da socialização acadêmica* e *modelo do letramento acadêmico*.

A perspectiva sobre a escrita denominada *habilidades de estudo* concebe o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas necessárias para que os estudantes se insiram no contexto acadêmico. Ou seja, enfatiza apenas os aspectos formais da escrita, tais como, gramática, ortografia e pontuação.

Em consequência disso, desconsidera a função social da língua e o contexto onde se materializa o processo da escrita, pressupondo que uma vez apreendidos os aspectos formais da língua escrita, os alunos tornam-se hábeis para transitar em quaisquer práticas letradas.

Outra particularidade desse modelo refere-se ao fato da história de letramento do aluno ser ignorada, isso significa que tudo que o estudante já vivenciou em termos de linguagem é desconsiderado. Uma crítica nesse sentido é feita por Street (2014, p. 31) ao afirmar que “pessoas não são tábuas rasas à espera da marca inaugural do letramento”. Ou seja, suas histórias de letramento que antecedem à graduação devem ser consideradas e utilizadas como ponto de partida para realização de um trabalho sistemático relacionado aos usos da linguagem.

Além disso, o discente é responsável por adquirir competências necessárias para lidar com as práticas letradas, e, caso não consiga dominar tais conhecimentos, torna-se o único responsável pelo seu insucesso (OLIVEIRA, 2015, p. 132).

O segundo modelo de escrita assinalado, o modelo da *socialização acadêmica*, analisa aspectos relacionados à inserção dos graduandos na cultura acadêmica no que concerne aos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos e à compreensão dos textos de determinada área temática. Entende-se que uma vez que o estudante conhece esses aspectos, ele se encontra habilitado para circular nesse meio.

Diferente da concepção das habilidades da escrita que, como assinalado anteriormente, acredita que o aluno é o único responsável pelo seu desempenho em se tratando das práticas escritas, neste modelo as dificuldades e os desafios dos alunos

relacionados à escrita acadêmica são considerados e compreendidos pelos professores que, por sua vez, sentem-se responsáveis por introduzir os alunos nas práticas acadêmicas orientando-os como devem raciocinar, falar, produzir e compreender as práticas escritas valorizadas na universidade.

Considera ainda que a linguagem se materializa através dos gêneros discursivos e que esses possuem características relativamente estáveis. Logo, acredita-se que um trabalho que contemple as características dos diversos gêneros acadêmicos possa dar conta de auxiliar o aluno a lidar com as práticas letradas presentes na academia.

Algumas críticas são feitas acerca desse modelo. A primeira se baseia no fato de que desprezar a função social da língua e a relação de poder que a perpassa, acaba por fazer com que “essa abordagem tende a tratar à escrita como meio de representação transparente” (LEA; STREET, 1998, p. 158). A segunda crítica está relacionada ao fato de que ao considerar as orientações de escrita como uniformes, apropria-se da crença de que a academia possui uma cultura homogênea, reiterando sua visão monolítica e imutável, o que colabora “para formar reprodutores de discursos legitimados na academia e dificultar o avanço para permitir ao aluno universitário apropriar-se de modo efetivo dos gêneros acadêmicos” (MORETTO, 2014, p. 44).

Street destaca que acerca da avaliação da leitura e da escrita tanto no *modelo de habilidades da escrita* como no *modelo de socialização acadêmica*, “o maior esforço consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos” (2014, p. 9). Sendo assim, a avaliação se restringe a análises descontextualizadas de codificação e decodificação, dificultando o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita.

Atualmente, são esses dois modelos de escrita – *modelo de habilidades* e *modelo de socialização acadêmica* –, que têm orientado o Ensino Superior bem como a Educação Básica, na elaboração dos currículos, das pesquisas e das práticas didáticas (LEA e STREET, 2014).

Influenciada pela linguística crítica e socialⁱⁱⁱ, o último modelo de escrita de letramentos acadêmicos, difundido pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento relaciona-se às práticas sociais que permeiam a escrita, tais como: relação de poder, identidade, construção de sentido.

Apesar de conceber a escrita por um prisma distinto dos demais modelos, a concepção de escrita *letramentos acadêmicos* não deixa de destacar a importância de

trabalhar habilidades formais da escrita bem como a aculturação do estudante. Todavia, vai além, ao enfatizar a necessidade da realização de um trabalho que dê conta de abordar e analisar, principalmente, as questões sociais da escrita que são consideradas intrínsecas aos usos da língua.

A opção por esse modelo de escrita, na prática,

exige não apenas ensinar aos alunos a tecnologia da escrita, ou seja, promover a alfabetização, mas, simultaneamente, oferecer-lhes a oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p. 5).

É importante observar que essa vertente diferencia-se dos demais modelos no que diz respeito à valorização das histórias de letramento dos discentes, uma vez que nesse paradigma essas histórias são consideradas e utilizadas como subsídios para a elaboração de estratégias que visem socializar os alunos no contexto acadêmico. Sendo assim, “parte do princípio de que o conhecimento é construído através da experiência do aluno em aprender e do auxílio do professor nesse processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2015, p. 135).

Ainda sobre os graduandos, a fim de que eles se sintam parte da comunidade acadêmica, segundo Lea e Street (2014), torna-se necessário elaborar um currículo que contenha um repertório de práticas linguísticas consideráveis que dê conta de inseri-los nos distintos contextos e disciplinas à que são expostos. Justificam, ainda, que a importância de tais práticas associa-se ao fato de que o discente, quando ingressa na universidade, desconhece, até então, as práticas que em sua maioria são específicas dessa esfera.

Oferecer ao aluno o repertório de práticas linguísticas, conforme esse modelo de escrita, significa realizar um trabalho sistemático a partir dos gêneros discursivos acadêmicos que envolva uma metodologia que compreenda a visão do gênero como comunicação nas disciplinas e, principalmente, como prática social. Em suma, fazer com que os alunos percebam onde e como os gêneros discursivos se materializam (BEZERRA, 2012).

Posto isso, os pesquisadores ressaltam que a abordagem dos *letramentos acadêmicos* é considerada a mais eficaz em relação à aprendizagem da escrita dos estudantes, devido ao fato de refletir sobre aspectos relacionados às práticas institucionais, bem como às relações de identidade e poder, em outras palavras, por contemplar os aspectos sociais e textuais do letramento.

Acrescentam ainda que, apesar de abordarem eixos distintos, é importante que essas três perspectivas relacionadas à escrita acadêmica sejam trabalhadas em conjunto, pois todas visam à inserção dos alunos no meio acadêmico, não sendo consideradas, assim, excludentes.

CONTEXTO E MÉTODO

A pesquisa está sendo realizada em uma universidade federal, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro. A referida instituição possui um campo relativamente pequeno em se tratando do número de cursos oferecidos e do quantitativo do corpo docente e discente, ademais, não conta, no momento, com nenhum profissional da área da linguagem.

Com intuito de verificar o modelo de escrita acadêmica que norteia as práticas letradas observadas, mostrou-se pertinente acompanhar o desenvolvimento das disciplinas destinadas à orientação específica acerca da escrita acadêmica, a saber, Orientação de Leitura e Escrita I e Orientação de Leitura e Escrita II. A turma OLE I é composta por alunos de períodos e cursos variados, sendo considerada como disciplina obrigatória em alguns cursos. Por sua vez, a turma OLE é optativa e oferecida para os alunos de todos os cursos da instituição; no semestre em que realizei as observações, havia matriculados apenas alunos do curso de Pedagogia.

As observações foram realizadas no período de dois semestres letivos. Durante este período, mantive contato com as professoras^{iv} - que serão denominadas de P1 e P2 - e os discentes; ademais, tive acesso aos materiais utilizados pelas docentes e aos textos produzidos pelos discentes.

As aulas observadas foram gravadas em áudios e, posteriormente, transcritas com auxílio de anotações realizadas em um diário de campo, no qual foram feitos registros acerca das observações.

REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS LETRADAS

Na tentativa de cotejar a relação existente entre os pressupostos teóricos dos Novos Estudos do Letramento com a realidade encontrada no campo da pesquisa, apresento, para fins de análise, algumas práticas letradas que foram extraídas do material empírico das observações realizadas.

Ao analisar as atividades propostas pelas docentes, identifiquei que ora os eventos de letramento contemplaram as proposições do modelo de escrita como

habilidades de estudo, ora, em menor representatividade, consideravam as questões intrínsecas da perspectiva de escrita *letramentos acadêmicos*, ainda que sem contemplar todos os pressupostos deste modelo.

Acerca das práticas letradas fundamentadas no modelo de escrita *letramentos acadêmicos*, destaco a atividade que a docente P2 solicitou aos graduandos que elaborassem um texto com base em dois estudos, a saber, o artigo *Educando Sujeitos de Direito* – que trata sobre o fracasso das classes trabalhadoras – e o vídeo *Psicologia e Educação* – que discorre sobre o mínimo que é proposto pelo currículo.

O objetivo da produção textual, segundo a professora, era fazer com que os alunos refletissem acerca dos temas tratados em ambos os textos, bem como trabalhar a capacidade de estabelecer relação entre eles e de fazer conexões com suas respectivas áreas de estudo de suas monografias.

O movimento da aula acontecia da seguinte forma: a professora pedia aos estudantes que lessem suas produções e, em seguida, tecia comentários acerca das questões textuais e dos conteúdos dos textos produzidos pelos discentes.

A referida atividade apresentou um viés voltado para as proposições oriundas da concepção de escrita *letramentos acadêmicos*, posto que a leitura não se limitou à decodificação das palavras, e as análises linguísticas foram realizadas de forma contextualizada como, por exemplo, a conexão das partes do texto, os *feedbacks* das produções textuais e as leituras coletivas. Em suma, a atividade não se restringiu a análises descontextualizadas de codificação e decodificação.

Cabe destacar que, apesar de esta atividade ter contemplado aspectos da perspectiva *letramentos acadêmicos*, a docente não especificou o gênero discursivo em que o texto se materializaria, como consequência, os estudantes produziram gêneros discursivos distintos, tais como, resenha e resumo. Além disso, os textos não foram socializados.

Como exemplo das atividades voltadas para o modelo de escrita *habilidades de estudos*, apresenta-se o evento de letramento em que a professora P2 propôs que os graduandos elaborassem um vocabulário contendo verbetes desconhecidos por eles e frases aplicando essas palavras, solicitou também que tanto as palavras quanto as frases fossem enviadas para seu e-mail. Posteriormente, foi realizado um *Soletrando*^v com base nas palavras selecionadas pelos discentes. O propósito da atividade, segundo a professora, era “despertar a capacidade de soletrar, conhecer e se apropriar dos significados de algumas palavras”.

Atividades com este fim, ou seja, codificar e decodificar as palavras de forma descontextualizada, envolvem as características do *modelo de escrita habilidades de estudo*. Dentro dessa perspectiva, a questão para as agências se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e evitar problemas de ortografia (STREET, 2014). Em outras palavras, a função social do texto é desconsiderada. Além disso, como sinaliza Street (2014), nessa perspectiva da escrita a questão central do trabalho com a linguagem é fazer com que o indivíduo seja capaz de codificar e decodificar os símbolos escritos, desconsiderando, assim, o caráter social da língua.

ALGUMAS (BREVES) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha trazido à baila para fins de análise os dois modelos de escritas contemplados nas práticas letradas, ao analisar as atividades propostas pelas docentes, identifiquei que grande parte dessas práticas contemplaram as proposições do modelo de escrita como *habilidades de estudo*.

Torna-se significativo, então, verificar como os graduandos compreenderam a linguagem acadêmica quando se depararam com tais práticas letradas, em outras palavras, que significados conferiram a atividades que contemplaram apenas habilidades individuais e cognitivas.

Quando perguntei aos estudantes qual das atividades propostas pelas docentes eles consideravam significativa em termos de aprendizagem da linguagem acadêmica, grande parte dos graduandos apontaram para as tarefas que tratavam da ortografia correta das palavras.

Algumas considerações por parte dos discentes acerca desse tipo de atividade podem ser vistas nos trechos a seguir:

“O Soletando foi a mais relevante, porque pesquisei palavras diferentes do cotidiano, palavras que nem sabia que existia, passei a conhecer e saber escrever”. (aluna do 2º período de Pedagogia).

“O alerta sobre as palavras que estão sendo escritas de forma errada, também foi importante, pois vale lembrar que já estamos na faculdade e precisamos escrever sempre de forma correta”. (aluno do 5º período de Matemática).

“O mais difícil é encontrar palavras que não fazem parte do vocabulário do dia a dia para que o texto tenha uma melhor visibilidade e uma boa interpretação”. (aluno 8º período de Física).

Com base nos excertos expostos, foi possível perceber que atividades da natureza do *Soletando* fizeram com que os discentes associassem a escrita acadêmica estritamente à aquisição de um vocabulário mais rebuscado e à grafia correta das palavras, uma vez que para eles, esses aspectos foram considerados como os maiores obstáculos para a produção de textos acadêmicos.

Contrapondo a este entendimento, destaco que quando interroguei os alunos se as disciplinas de orientação da linguagem contribuíram para a produção dos gêneros acadêmicos, foi interessante perceber que, apesar dos estudantes considerarem as atividades voltadas para a aprendizagem da escrita “correta” sendo as mais significativas, eles consideraram estas tarefas como sendo um direcionamento para o desenvolvimento da escrita, mas não como um fim.

“A disciplina **apresentou caminhos** satisfatórios para o desenvolvimento da escrita”. (aluno 7º período de Física).

“A disciplina contribui na organização do pensamento e conciliação com as palavras. O curso me **ajudou a observar alguns aspectos** da escrita que antes não tinha observado”. (aluno 6º período de Física).

“Essa disciplina mostrou que devemos observar o contexto, observar os pequenos detalhes, mas que fazem diferença, para depois escrever. **Consequentemente** isso nos ajudará em textos acadêmicos”. (aluno 5º período de Matemática).

De certa forma, é possível verificar que os próprios graduandos compreenderam que atividades desta natureza não contemplam todas as questões que envolvem a linguagem, sendo assim, não dão conta de inseri-los de forma efetiva nas práticas letradas que circulam na universidade.

Por fim, vale ressaltar que os gêneros acadêmicos não foram abordados, apesar de ser possível verificar nos discursos que seguem, que a produção destes textos é um dos maiores desafios na compreensão dos discentes. “Sempre tenho dificuldades em escrever, principalmente textos acadêmicos.” (aluno 7º período de Física); “Tenho muito dificuldade de escrever os textos solicitados aqui”. (aluna 6º período de Ciências Naturais).

ⁱ Este termo foi utilizado por Gee (2001) para tratar da inserção efetiva dos graduandos na esfera acadêmica

ⁱⁱ Neste sentido, déficit é compreendido como a incapacidade dos graduandos de escrever o que lhe é solicitado na universidade.

ⁱⁱⁱ A Linguística Crítica busca analisar as questões sociais dos usos da língua, ou seja, compreender a língua como prática social. Os teóricos que se debruçam sobre esse corrente enfatizam que todo enunciado apresenta questões políticas e ideológicas. Ressaltam ainda que por vivermos num mundo socialmente injusto, é necessário que os estudos acerca da língua se comprometam com essas questões sociais e busquem estratégias para intervir em determinadas realidades (RAJAGOLAPAN, 2004, p. 155).

^{iv} Ambas as professoras que lecionaram as disciplinas destinadas à orientação dos usos da linguagem acadêmica possuem formação em Psicologia.

^v Trata-se de um jogo idealizado pelo programa Caldeirão do Huck, tendo como participantes alunos de diversas escolas do Brasil que disputam prêmios em dinheiro. O jogo consiste em soletrar as palavras selecionadas por um grupo de especialistas da Língua Portuguesa. Sai como vencedor aquele que acerta o maior número de palavras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. Novos espaços discursivos na escola, formadores de novos leitores, de uma nova língua escrita. *Pátio: Ensino Fundamental*, v. 59, p. 14-17, 2011.

_____. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. *Raído*, v. 8, n.16, jul./dez. 2014.

ARAÚJO, C.; BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. *Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade*, n.º 9, mai/jun, 2013.

ASSIS, C. *Vivências com a escrita de textos nos cursos de Jornalismo: das proposituras curriculares às interações em sala de aula*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

ASSIS, J. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, n. 43, p. 801-815, mai/ago, 2014.

_____. “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. *Letramento e formação universitária*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Saiba como funciona sistema de ensino superior no Brasil*. Disponível em: <<http://bit.ly/2dWhCbO>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. *Sistema de Seleção Unificada*. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BEZERRA, B. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n.º 4, p. 247-258, out/dez, 2012.

FERREIRA, M. *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FIAD, R. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte. Disponível em: <<http://bit.ly/2eET3js>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

FISCHER, A. *A construção de letramentos da esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

_____. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, v. 16, p. 54-67, out., 2011.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. Perspectivas sobre o letramento(s) no Ensino Superior: objeto de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan/abr, 2011.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies: ideology in Discourses. 2. ed. *London*: Taylor & Francis, p. 216, 1996.

_____. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2. ed. *London/Philadelphia*: The Farmer Press, 1999.

LEA M.; STREET B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, Issue 2, p. 157, jun, 1998.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul/dez, 2014.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

MACHADO, A.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1).

_____. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 2).

_____. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 3).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Financiamento Estudantil. Disponível em: <<http://bit.ly/OFKhVk>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. *Prouni*. Disponível em: <<http://bit.ly/1cdTqsj>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. *Reuni*. Disponível em: <<http://bit.ly/2eLiK3o>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MORETTO, M. *Um modelo didático do gênero Trabalho de Conclusão de Curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade de São Francisco, 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. *Intercâmbio*, vol. VIII, 1999.

NOGUEIRA, S. *Da leitura poética à produção do gênero artigo acadêmico-científico: uma proposta para o ensino na educação superior*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, E. *Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

_____. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.

RAJAGOLAPAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e representação*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2004.

RAMOS, F.; ESPEIORIN, V. *Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel*. *Conjectura*, v. 14, n. 2, mai/ago, 2009.

RINCK, F.; BOCH, F. e ASSIS, J. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

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

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2007.

_____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. *Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita*. *Delta*, vol.29 n. 1 São Paulo, 2013.

TERZI, S. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*. Disponível em: <<http://bit.ly/2etje1M>>. Acesso em: 27 abr. 2016.