



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

JOSÉ HIPÓLITO XIMENES DE SOUSA

**LETRAMENTO ACADÊMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA ESCRITA
ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**



FORTALEZA-CEARÁ

2018

JOSÉ HIPÓLITO XIMENES DE SOUSA

LETRAMENTO ACADÊMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA ESCRITA
ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Linguística Aplicada do Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada do Centro
de Humanidades da Universidade Estadual do
Ceará como requisito parcial para a obtenção
do título de doutor em Linguística Aplicada.
Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nukácia Meyre Silva
Araújo

FORTALEZA-CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sousa, José Hipólito Ximenes de.

Letramento acadêmico: estudo exploratório da escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará [recurso eletrônico] / José Hipólito Ximenes de Sousa. - 2018.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 273 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.ª Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Letramentos acadêmicos. 2. Escrita acadêmica. 3. Eventos e práticas de letramento. 4. Curso de Letras . 5. Ensino-aprendizagem de escrita. I. Título.

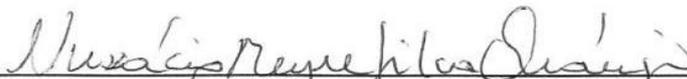
JOSÉ HIPÓLITO XIMENES DE SOUSA

LETRAMENTO ACADÊMICO: ESTUDO EXPLORATÓRIO DA ESCRITA
ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

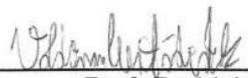
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística
Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção
do título de doutor em Linguística Aplicada.

Aprovada em: 09 de março de 2018.

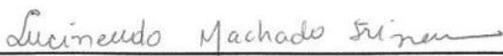
BANCA EXAMINADORA



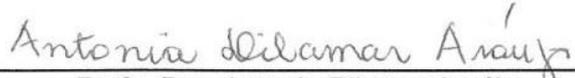
Profa. Drá. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



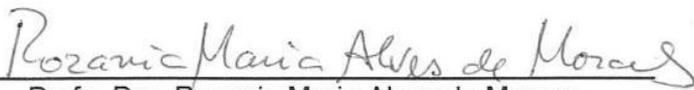
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará – PROFLETRAS/UECE



Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu
Universidade Estadual do Ceará – PROFLETRAS/UECE



Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A Deus.

A vocês, meus queridos pais, que realmente acreditaram na minha capacidade. Nas minhas idas e vindas, no meu distanciamento, nos momentos em que tive de ausentar-me, nunca perderam a fé em mim, sempre me apoiando, acreditando que era possível eu chegar até aqui. Para meus melhores amigos, amigos de caminhada e às melhores pessoas que conheço: Epaminondas de Sousa e Joaquina Ximenes.

Aos pequenos: Guilherme, Márcio Jr, Karen, Kaio e Kaun.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os momentos em que me encontrei na incerteza de completar essa jornada e Nele encontrei refúgio seguro e forças para continuar.

A minha orientadora, Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, por suas orientações, pelo carinho, pelo apoio, por me fazer trilhar os caminhos da pesquisa, meu muito obrigado.

Ao Prof. Dr. Valdinar Custódio e à Profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino, por suas substanciais contribuições na banca de qualificação.

Aos professores Dr. João Batista Costa Gonçalves, Dra. Aluíza Alves de Araújo, Dra. Antonia Dilamar Araújo e Dr. Wilson Junior de Araújo Carvalho por suas contribuições no seminário de Tese.

Ao Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes, querido amigo, por suas relevantes contribuições à tese em andamento.

À profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo, por suas contribuições substanciais à tese.

À profa. Dra. Cibele Gadelha Bernardino e ao Prof. Dr. João Batista Costa Carvalho, coordenadora e vice coordenador do PosLA, pela dedicação e presteza em nos atender.

A todos os professores do Programa, especialmente às Dras e Drs. Rozania Maria Alves de Moraes, Maria Helenice Araújo Costa, Aluiza Alves de Araújo, Expedito Eloisio Ximenes, e Antônio Luciano Pontes, por suas valiosas contribuições teóricas e ensinamento de suas disciplinas.

A minha amiga querida Franciclé Bento Fortaleza, sempre disponível a me auxiliar nos momentos mais difíceis.

A meu querido amigo Francisco Iaci, pelo diálogo constante, pelas leituras, pelas revisões e apontamentos durante a escrita, pelo apoio e pelos conselhos preciosos durante esta longa jornada.

A minha querida amiga Eleonora sempre presente e prestativa, pelo apoio, pelas, pelas leituras, pelas conversas.

A minha amiga Dra. Débora Hissa, pela leitura do texto final da tese e por suas valorosas contribuições.

Ao amigo Jorge Tércio, por sua paciência em ouvir minhas lamentações e pela presteza e paciência na leitura e revisão dos capítulos da tese, pelos conselhos tão preciosos.

Aos amigos do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT), Eleonora, Débora, Fernanda, Nonato e Leonel, pelas discussões, pelo apoio, pelo incentivo.

A professora Me. Jéssica Oliveira por permitir o estágio em suas disciplinas e por, durante alguns meses, dividir as experiências em sala de aula no âmbito do ensino superior.

Ao pessoal da secretaria do PosLA, em especial, à secretária Jamilly, pela atenção, pela dedicação e pelo carinho com que sempre nos atendeu.

Aos amigos(as) professores(as) do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros, em especial, a Fátima, a Carla Simone, a Cibelle, a Millena, a Regina, a Antônia, pelo carinho e incentivo.

Ao meu irmão Jean e às minhas irmãs Eulália, Eliane, Joana e Karla pelo apoio e por entenderem os momentos em que precisei me ausentar.

Aos alunos e alunas, sujeitos dessa investigação, que de muito bom grado, aceitaram participar desta pesquisa.

Aos amigos que surgiram ao longo desta jornada, em especial a Tatiana, Cláudia, Ygor e Matheus, por estarem sempre abertos ao diálogo.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

À Secretária de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, por conceder o afastamento de minhas funções para me dedicar inteiramente ao doutorado.

Às muitas pessoas que fizeram parte desta minha jornada me apoiando, ouvindo, dialogando comigo nos momentos mais difíceis que vivi nesses longos quatro anos de doutorado. Não tenho certeza ainda de que esses foram os anos mais difíceis da minha vida, só tenho certeza de que me sinto com o dever cumprido.

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história em grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais (STREET, 2014).

RESUMO

As diversas transformações que se passaram no ensino superior no Brasil nos últimos tempos, principalmente a sua expansão, provocam reflexões em torno dos letramentos nesse nível de ensino e colocam a leitura e a escrita acadêmica no centro do debate sobre letramentos. O objetivo desta tese é analisar a escrita acadêmica a partir da construção de seus traços distintivos nas práticas de letramento da comunidade discursiva do Curso de Letras. Baseamos-teoricamente nos estudos dos letramentos segundo autores como Street (1984), Kleiman (1995); nos Novos Estudos do Letramento Street (1984,2005), Barton; de Hamilton; Ivanic (2000), Gee (1990,2015), e nos Letramentos acadêmicos de acordo com Lea e Street (1998), Lillis (2003), Carlino (2005) dentre outros. Esta é uma pesquisa de estudo de caso exploratório, primordialmente, qualitativo e descritivo, com características de pesquisa etnográfica e fenomenológica. Os sujeitos desta investigação foram cinquenta e dois alunos do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. Dentre os quais, doze participaram de entrevistas semiestruturadas nas quais relataram suas histórias de letramento anteriores e posteriores a sua entrada na universidade. Os resultados das análises demonstram que não existe um processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento pertencentes a esta comunidade discursiva do Curso de Letras Português da UECE. Os resultados também demonstram que a escrita, quando ocorre, se pauta no modelo do produto. Além disso, nos documentos oficiais não apresentam indícios ou afirmações de que a escrita, no Curso de Letras, possa ser apoiada no produto, no processo ou na escrita como uma prática social. Contudo, vale ressaltar que nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE, as práticas devem estar visíveis através das diretrizes e normas e das convenções que emanam desses documentos. Além disso, os membros experientes, nesta comunidade discursiva, devem ser agentes de promoção para que a linguagem acadêmica possa fazer parte também dos membros iniciantes, uma vez que o diálogo entre esses membros é de vital importância para a manutenção desta comunidade discursiva.

Palavras chave: Letramentos acadêmicos. Escrita acadêmica. Eventos e Práticas de Letramento. Curso de Letras. Ensino-aprendizagem de escrita.

ABSTRACT

Higher education in Brazil has undergone several transformations in recent times, especially in relation to its expansion. This expansion allows us to reflect on literacy in this teaching context. This brings academic reading and writing to the center of the debate. The aim of this thesis is to understand the process of teaching and learning of academic writing in the practices and events of literacy in the discursive community of the Portuguese Language Course of the University Estadual of Ceará. We base theoretically on literacy studies by authors such as Street, (1984); Kleiman (1995), in the New Studies of Literacy, Street (1984, 2005), Barton; Hamilton; Ivanic (2000), Gee (1990,2015) and in the academic writing according to Lea and Street (1998) Lillis (2003) Carlino (2005) among others. This is an exploratory case study, primarily, qualitative and descriptive, with characteristics of ethnographic and phenomenological research. The subjects of this investigation were fifty-two students of the Portuguese Language Course of the State University of Ceará. Among them, twelve participated in semi-structured interviews in which they reported their literacy histories before and after their entry into university. The results of the analyzes demonstrate that there is no teaching-learning process of academic writing in the practices and in the events of literacy belonging to this discursive community of the Portuguese Language Course of the UECE. The results also demonstrate that writing, when it occurs, is based on the product model. Moreover, in the official documents they do not present evidence or affirmations that writing in the Portuguese Language Course can be supported in the product, process or writing as a social practice. However, it is worth mentioning that in UECE's undergraduate and bachelor's degrees in Portuguese Language Course, practices must be visible through the guidelines and norms and conventions emanating from these documents. In addition, experienced members in this discursive community should be agents of promotion so that the academic language can also be part of the beginning members, since the dialogue between these members is of vital importance for the maintenance of this discursive community.

Keywords: Academic literacies. Academic writing. Events and Practices of Literacy. Portuguese Language Course. Teaching-learning of writing.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Movimentos relacionados à mudança social | 40 |
| Quadro 2 - Características das Comunidades Discursivas | 58 |
| Quadro 3 – Novas direções empíricas dos letramentos acadêmicos | 81 |
| Quadro 4- Abordagens sobre a escrita de estudantes no Ensino Superior | 88 |
| Quadro 5- Distinções entre pesquisa etnográfica e fenomenológica | 93 |
| Quadro 6- As duas etapas do estudo de caso | 96 |
| Quadro 7– Centros e Cursos de Graduação | 97 |
| Quadro 8- Perfil dos estudantes escritores-aprendizes | 101 |
| Quadro 9 – Observações de aulas | 103 |
| Quadro 10 - Principais fases da entrevista narrativa | 105 |
| Quadro 11- Sujeitos e variação de tempo nas entrevistas | 106 |
| Quadro 12- Códigos de transcrição das entrevistas | 107 |
| Quadro 13– Caracterização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras | 124 |
| Quadro 14– Competências e habilidades dos licenciados em Letras | 130 |
| Quadro 15– Organização Curricular | 132 |
| Quadro 16– Licenciatura em Língua Portuguesa | 136 |
| Quadro 17– Bacharelado em Língua Portuguesa | 137 |
| Quadro 18 - Ementa Produção Escrita em Língua Portuguesa | 138 |
| Quadro 19 - Ementa da Disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa | 139 |
| Quadro 20– Ementa Produção de Gêneros Acadêmicos Em Língua Portuguesa | 140 |
| Quadro 21 – Mudanças no currículo do Curso de Letras | 202 |
| Quadro 22– Sentimentos positivos e negativos em relação às disciplinas de escrita | 205 |
| Quadro 23 – Escrita individual ou colaborativa – preferências | 212 |
| Quadro 24 – Visão dos alunos sobre a escrita acadêmica no Curso de Letras | 215 |
| Quadro 25 – Contribuições das disciplinas de escrita do primeiro semestre | 219 |

LISTA DE EXTRATOS

| | |
|--|-----|
| Extrato 1 – Percursos de Letramento de Paula em casa | 144 |
| Extrato 2 – Percursos de Letramento de Paula em casa | 145 |
| Extrato 3 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico | 146 |
| Extrato 4 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico | 147 |
| Extrato 5 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico | 148 |
| Extrato 6 – Percursos de Letramento de Paula em casa | 149 |
| Extrato 7 - Percursos de letramento de Talia no ensino básico | 150 |
| Extrato 8 - Percursos do letramento de Talia no ensino básico | 151 |
| Extrato 9 - Percursos de letramento de Ítalo em casa | 152 |
| Extrato 10 - Percursos de letramento de Ítalo em casa | 153 |
| Extrato 11 – Percursos de letramento de Ítalo no ensino básico | 153 |
| Extrato 12 – Percursos de Letramento de Guto em casa | 155 |
| Extrato 13 - Percursos de letramento de Guto no Ensino básico | 156 |
| Extrato 14 - Percursos de letramento de Guto no ensino básico | 157 |
| Extrato 15 – Percursos de letramento de Marlos em casa | 159 |
| Extrato 16 - Percursos de letramento de Marlos no ensino básico | 160 |
| Extrato 17 – Percursos de letramento de Roger em casa | 161 |
| Extrato 18 - Percursos de letramento de Roger no ensino básico | 162 |
| Extrato 19 - Percursos de letramento de Letícia em casa | 163 |
| Extrato 20 - Percursos de letramento de Letícia no ensino básico | 163 |
| Extrato 21 - Percursos de letramento de Carla no ensino básico | 164 |
| Extrato 22 - Percursos de letramento de Carla no ensino básico | 165 |
| Extrato 23 – Percursos de letramento de André em casa | 166 |
| Extrato 24 – Percursos de letramento de André no ensino básico | 167 |
| Extrato 25 - Percursos de letramento de Ana em casa | 168 |
| Extrato 26 – Percursos de letramento de Ana no ensino básico | 169 |
| Extrato 27 – Percursos de letramento de Kátia em casa | 170 |
| Extrato 28 - Percursos de letramento de Kátia no ensino básico | 170 |
| Extrato 29 - Percursos de letramento de Pamela em casa | 171 |
| Extrato 30 – Percursos de Letramento de Pamela no Ensino Médio | 172 |
| Extrato 31 – Percursos de Letramento de Pamela em sua educação básica | 172 |
| Extrato 32 – Percursos de Letramento de Pamela em sua educação básica | 173 |

| | |
|--|------------|
| Extrato 33 - Práticas e eventos de letramento de Paula no ensino superior | 175 |
| Extrato 34 – Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior | 175 |
| Extrato 35 - Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior | 176 |
| Extrato 36 – Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior | 177 |
| Extrato 37 - Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior | 178 |
| Extrato 38 – Práticas e Eventos de Letramento de Talia no ensino superior | 180 |
| Extrato 39 - Práticas e Eventos de Letramento de Talia no ensino superior | 180 |
| Extrato 40 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior | 181 |
| Extrato 41 - Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior | 182 |
| Extrato 42 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior | 182 |
| Extrato 43 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior | 183 |
| Extrato 44 - Práticas e Eventos de Letramento de Guto no ensino superior | 184 |
| Extrato 45 - Práticas e Eventos de Letramento de Guto no ensino superior | 185 |
| Extrato 46 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior | 187 |
| Extrato 47 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior | 187 |
| Extrato 48 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior | 188 |
| Extrato 49 - Práticas e Eventos de Letramento de Roger no ensino superior | 189 |
| Extrato 50 - Práticas e Eventos de Letramento de Letícia no ensino superior | 190 |
| Extrato 51 - Práticas e Eventos de Letramento de Carla no ensino superior | 191 |
| Extrato 52 - Práticas e Eventos de Letramento de André no ensino superior | 192 |
| Extrato 53 - Práticas e Eventos de Letramento de André no ensino superior | 193 |
| Extrato 54 - Práticas e Eventos de Letramento de Ana no ensino superior | 193 |
| Extrato 55 - Práticas e Eventos de Letramento de Ana no ensino superior | 194 |
| Extrato 56 - Práticas e Eventos de Letramento de Kátia no ensino superior | 195 |
| Extrato 57 - Práticas e Eventos de Letramento de Pamela no ensino superior | 196 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – As ementas no currículo de Letras | 201 |
| Tabela 2 – Disciplina de escrita já cursada | 203 |
| Tabela 3 – Habilidades para realizar atividades de escrita | 204 |
| Tabela 4 – Habilidades para realizar atividades de escrita | 206 |
| Tabela 5 – Fontes de informação | 207 |
| Tabela 6 – Propósitos comunicativos da escrita | 208 |
| Tabela 7 – Dificuldades em escrita | 209 |
| Tabela 8 – O Ensino da Escrita acadêmica | 210 |
| Tabela 9 – Intervenção na escrita | 213 |
| Tabela 10 – Intervenção na escrita | 214 |
| Tabela 11 – Dificuldades em escrita | 214 |
| Tabela 12 – Importância da escrita para a carreira dos alunos | 216 |
| Tabela 13 – Frequência de leitura a partir de fontes múltiplas | 217 |
| Tabela 14 – Dificuldades na produção de textos acadêmicos | 218 |
| Tabela 15 – Leitura de textos em gêneros acadêmicos | 220 |
| Tabela 16 – Facilidade na produção do Trabalho de Conclusão de Curso | 220 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| APA | American Psychological Association |
| CCLIN | Projeto Cidade Cultura e Linguagem |
| CH | Centro de Humanidades |
| EP01 | Entrevista de Paula |
| ET02 | Entrevista de Talia |
| EI03 | Entrevista de Ítalo |
| EG04 | Entrevista de Guto |
| EM05 | Entrevista de Marlos |
| EL06 | Entrevista de Letícia |
| ER07 | Entrevista de Roger |
| EC08 | Entrevista de Carla |
| EA09 | Entrevista de André |
| EA10 | Entrevista de Ana |
| EK11 | Entrevista de Kátia |
| EP12 | Entrevista de Pamela |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PELP | Produção Escrita em Língua Portuguesa |
| PGALP | Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa |
| PGTLP | Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa |
| PPCL | Projeto Pedagógico do Curso de Letras |
| PROMISAES | Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PUCPR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | LETRAMENTOS: DISCUSSÃO INICIAL | 30 |
| 2.1 | CONCEITO DE LETRAMENTO NO CENÁRIO INTERNACIONAL | 30 |
| 2.2 | LETRAMENTO/LETRAMENTOS | 34 |
| 2.3 | NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO | 39 |
| 2.3.1 | Letramento autônomo e ideológico | 44 |
| 2.3.2 | Eventos e práticas de letramento | 47 |
| 3 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR | 51 |
| 3.1 | DISCURSO | 51 |
| 3.2 | COMUNIDADE DISCURSIVA..... | 55 |
| 3.3 | GÊNEROS DISCURSIVOS | 61 |
| 3.4 | ESCRITA E DISCURSO ACADÊMICO..... | 66 |
| 3.5 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS/CIENTÍFICOS..... | 68 |
| 3.5.1 | O modelo dos letramentos acadêmicos | 73 |
| 3.5.2 | Modelo das habilidades de estudo | 75 |
| 3.5.3 | Modelo da socialização acadêmica | 75 |
| 3.5.4 | Modelo dos letramentos acadêmicos | 76 |
| 3.6 | A ESCRITA NA UNIVERSIDADE | 82 |
| 3.6.1 | A perspectiva da escrita no currículo | 82 |
| 3.6.2 | A perspectiva da escrita acadêmica como produto, processo e prática social | 85 |
| 3.6.3 | A perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos | 88 |
| 4 | METODOLOGIA | 92 |
| 4.1 | NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 92 |
| 4.2 | CONTEXTO DA PESQUISA..... | 96 |
| 4.2.1 | A Universidade | 97 |
| 4.2.2 | O Curso de Letras | 98 |
| 4.2.3 | As disciplinas selecionadas da área de Linguística | 98 |
| 4.3 | PARTICIPANTES | 100 |
| 4.4 | INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 102 |
| 4.4.1 | Observação de aulas e o diário de campo | 102 |
| 4.4.2 | Questionário de caracterização dos participantes | 104 |
| 4.4.3 | As entrevistas | 104 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.4.4 | Os Documentos Institucionais | 108 |
| 4.5 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS | 108 |
| 4.5.1 | A entrada no campo | 109 |
| 4.5.2 | Reunião para dialogar | 110 |
| 4.5.3 | Abertura do espaço de diálogo | 110 |
| 4.6 | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS | 111 |
| 4.6.1 | Análise dos documentos institucionais | 112 |
| 4.6.2 | Análises das entrevistas narrativas | 112 |
| 4.6.3 | Análise do questionário sobre o perfil do aluno do Curso de Letras | 113 |
| 4.7 | PROCEDIMENTOS ÉTICOS | 113 |
| 5 | CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS POR MEIO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LETRAS DA UECE | 115 |
| 5.1 | AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN . | 115 |
| 5.2 | A LDB E OS PARECERES E AS DIRETRIZES DOS CURSOS DE LETRAS ... | 118 |
| 5.3 | OS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM LETRAS PORTUGUÊS DA UECE | 122 |
| 5.4 | PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM LETRAS PORTUGUÊS DA UECE..... | 123 |
| 5.4.1 | Concepções dos Letramento acadêmicos no PPCL | 125 |
| 5.4.2 | Concepções do ensino de escrita acadêmica nas Ementas e no Currículo de Letras | 135 |
| 6 | EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE LETRAS DA UECE | 143 |
| 6.1 | PERCURSOS DOS LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES ESCRITORES APRENDIZES..... | 143 |
| 6.1.2 | Letramentos em casa e no ensino básico dos estudantes escritores aprendizes | 143 |
| 6.2.1 | Práticas e Eventos de Letramentos dos Estudantes Escritores Aprendizes do Curso de Letras Português da UECE | 174 |
| 7 | PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS | 200 |
| 7.1 | AS EMENTAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS | 201 |
| 7.2 | RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS COM AS DISCIPLINAS DE ESCRITA..... | 204 |
| 7.3 | AS RELAÇÕES COM A ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE LETRAS ... | 208 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 7.4 | OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS FORMAS COMO AS CONVENÇÕES INSTITUCIONAIS APOIAM A ESCRITA NO CURSO DE LETRAS | 221 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 229 |
| | REFERÊNCIAS | 240 |
| | ANEXOS | 251 |
| | ANEXO A - EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA | 252 |
| | ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS TÉCNICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA..... | 255 |
| | ANEXO C - EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS..... | 257 |
| | ANEXO D – CURRÍCULO – 2005.1 FLUXOGRAMA ANTIGO – CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO 026 | 259 |
| | ANEXO E – CURRÍCULO – 2015.1 NOVO CURSO DE LETRAS – CORRESPONDENTE AO CURRÍCULO 028 | 261 |
| | ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 263 |
| | APÊNDICES | 265 |
| | APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 266 |
| | APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS..... | 268 |
| | APÊNDICE C – INSTRUMENTAL DE SUMARIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO..... | 271 |

1 INTRODUÇÃO

Na última década, temos acompanhado as mudanças que ocorreram, em termos de expansão, no ensino superior brasileiro (FERREIRA, 2013), não apenas pelo aumento de alunos matriculados em cursos superiores nas universidades públicas, mas também pela sua expansão com a criação de novas universidades e de *campi* avançados em diversas regiões do país, contribuindo para a inclusão do cidadão brasileiro na universidade. O último censo realizado pelo MEC¹ mostra um avanço significativo no número de estudantes que ingressaram na educação superior. Em 2001, o número de ingressantes nas universidades públicas foi de 3.036.113, e, em 2010, esse número duplicou, chegando a 6.379.299 de alunos ingressos; o último censo (2014) aponta para 7.828.013 alunos ingressantes no ensino superior. Diferentemente da expansão do ensino superior nos países de língua inglesa, que teve por objetivo a internacionalização do ensino, no Brasil, essa expansão configurou-se pela inclusão social, dada a sua história pregressa de injustiças sociais. Como preconiza o Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, o reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de transformação social, desenvolvimento sustentável e inserção do país, de forma competente, no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão do ensino superior. A elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social. Percebeu-se, então, que a superação dessa situação discriminatória somente ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior.

Essa expansão na oferta de vagas se reflete no número de matrículas e na qualidade do ensino superior público e privado. A expansão se deve também às políticas de financiamento estudantil do Governo Federal como o Fies², o Prouni³, o Reuni⁴, o Promisaes⁵,

¹ Fonte: Censo da Educação Superior 2010/MEC, disponível em <http://www.mec.gov.br/>, acesso em 21/10/2014.

² O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) financia a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação.

³ O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005. Sua finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, sempre em instituições privadas de educação superior.

⁴ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) busca ampliar acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

⁵ O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) pretende fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura. O programa oferece apoio financeiro (no valor de um salário mínimo mensal) para alunos estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior.

facilitando, assim, o ingresso de estudantes na educação superior oriundos de todas as classes sociais. Estas ações de políticas públicas para a educação contemplam uma vertente mais de inclusão do que propriamente de qualidade, visto que a necessidade em equiparar as desigualdades sociais no Brasil é histórica.

A expansão do ensino superior no Brasil pode ser vista como um fator positivo, uma vez que uma parcela da população, das classes menos privilegiadas, passa a ter acesso ao ensino superior, tendo oportunidade de conseguir uma formação mais qualificada e obtendo conhecimentos científicos, colaborando dessa forma para a formação de cidadãos críticos que, por sua vez, contribuirão com o progresso brasileiro, principalmente através da ciência. Contudo, não podemos deixar de mencionar os fatores negativos dessa expansão, como a oferta de cursos superiores de baixa qualidade e/ou de curta duração e a chegada de alunos com sérios problemas de letramentos anteriores, que comprometem a qualidade desses cursos e a aprendizagem dos próprios alunos.

Observa-se que o interesse pela escrita escolar, como objeto de análise em contextos acadêmicos, começou a se delinear nos anos de 1980 com algumas pesquisas pioneiras sobre letramento. Entre essas pesquisas podemos citar os trabalhos de Magda Soares ([1988]2009), na educação, e Ângela Kleiman (1995), nas ciências da linguagem. Em seus estudos, as autoras discutiam, inicialmente, acerca do termo letramento e das diferenças conceituais entre alfabetismo e letramento. Essas discussões contribuíram com diversas pesquisas sobre letramento no Brasil. Além disso, o tema vem ganhando destaque nas pesquisas sobre letramento no ensino superior tanto nos países europeus como na América Latina.

De forma geral, os problemas dos alunos com o letramento nas universidades estrangeiras são similares aos das universidades brasileiras, uma vez que as dificuldades desses alunos tendem a ser banalizadas. A escrita do estudante - em vez de outras atividades de linguagem ou de letramento - tem estado no topo da agenda de linguagem em contextos de expansão do ensino superior, tanto em contestações públicas e nas respostas do professor-pesquisador. A razão para isto é óbvia: os textos escritos dos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de “grande importância” no ensino superior (LILLIS, 2001; LILLIS; SCOTT, 2007).

Os primeiros contatos dos alunos ingressos na universidade com a escrita acadêmica mostram que boa parte deles não consegue dominar as práticas de letramento exigidas no universo acadêmico. De acordo com Fischer (2007), Fischer e Dionísio (2008), muitas das dificuldades se originariam do *déficit* ou como sustentado por Gee ([1990]2015)

da crise de letramentos anteriores, oriunda das experiências de instrução adquiridas na educação básica. Esse problema tem levado pesquisadores a refletirem sobre o ensino e a aprendizagem de escrita acadêmica dos alunos no ensino superior.

Um problema apontado por Méndez-Rivera (2008), no contexto colombiano, e não muito distante do contexto brasileiro, diz respeito aos estudantes que ingressam no primeiro ano de cursos universitários que demonstram grande desinteresse na realização de tarefas com textos escritos. Isso se deveria às dificuldades trazidas em suas práticas anteriores de letramento. Segundo a pesquisadora, elas contribuiriam para que os alunos não produzissem textos com qualidade e não colaborassem com as exigências acadêmicas específicas. Essas dificuldades estão relacionadas com a gestão dos textos, campos cognitivos e contextos. Isso incidiria negativamente no processo de produção escrita e no desempenho deles como estudante universitário.

No contexto brasileiro, essa preocupação com a escrita acadêmica dos alunos que ingressam na universidade tem levado a ações pontuais; é o caso, por exemplo, da Universidade de São Paulo (USP), que mantém um laboratório de escrita acadêmica;⁶ da Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR), que aplica para seus discentes um exame de proficiência em língua portuguesa⁷ desde 2013; e de algumas universidades particulares que realizam cursos rápidos de nivelamento de seus estudantes no primeiro semestre de seus cursos. Essas ações são indicativas, de um lado, de que os alunos não se apropriaram de letramentos anteriores e, de outro lado, de que os letramentos na universidade se realizam de forma pontual.

Contudo, essas ações (para levar os alunos a lidarem com a escrita acadêmica/científica), põem em evidência a existência do modelo autônomo de letramento, ou seja, o letramento apenas como uma habilidade técnica. Como advertem Salazar e Tamayo (2008), um dos grandes problemas no ensino de escrita acadêmica é que apenas se explica a teoria,

⁶ O Laboratório de Letramento Acadêmico constitui-se num espaço de pesquisa, ensino e extensão sobre o letramento acadêmico em português e línguas estrangeiras e foi criado para preencher minimamente essa lacuna. Numa ação inédita dentro da USP, ele realiza três ações atualmente: a) oferecimento de tutoria à comunidade acadêmica para a produção de gêneros textuais orais e escritos da esfera acadêmica em português, inglês e francês, b) palestras e oficinas envolvendo temas da área para a comunidade em geral, 3) consultoria a institutos para promoção da escrita acadêmica tanto na graduação quanto na pós-graduação, 4) promoção da escrita na escola pública. “Essas ações são realizadas baseadas em pesquisas conduzidas pelo corpo docente e discente atuante no laboratório, principalmente com gêneros textuais” (FERREIRA; LOUSADA, 2016).

⁷ Na PUCPR, vem sendo delineado um conjunto de ações em prol dos letramentos acadêmicos. Dentre elas está o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP). Esse exame foi instituído para todos os graduandos ingressantes a partir de 2013, e surgiu em consonância com a implementação, em 2013, do novo Projeto Pedagógico Institucional, e com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Por meio dessa prova, objetiva-se avaliar capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela esfera acadêmica (MIYAKI e GUSSO, 2016).

expõe-se a metodologia, mas não se realizam exercícios de aplicação. Por sua vez, Lea e Street (1998) antecipam a existência de características ocultas na escrita acadêmica que não são esclarecidas pelos professores em suas disciplinas. A escrita, nesse contexto, não é tratada como um processo, mas apenas como um produto, em outras palavras, como mero exercício para atribuir uma nota em uma disciplina. Dessa forma, a escrita, no meio acadêmico, parece estar relacionada ao que Lillis (2001) denomina de “prática institucional do mistério⁸”; não se percebe ainda um direcionamento de um processo interativo que leve a um produto. Embora as convenções em torno da escrita acadêmica dos alunos permaneçam implícitas, elas constituem uma prática de letramento individual, o letramento ensaísta (resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo entre outros) privilegiado na universidade. As convenções desta prática trabalham para regular o significado individual que os alunos fazem de maneira específica (LILLIS, 2001).

Neste sentido, Méndez-Riviera (2008) afirma que as experiências e as investigações assinalam que a ênfase no uso instrumental da escrita, o desconhecimento do seu desenvolvimento em termos do processo e a pouca preparação dos professores para escrever e ensinar a fazê-lo, comprometem o desenvolvimento satisfatório do processo de escrita dos estudantes. Isso evidencia uma série de dificuldades na composição de textos. Essas dificuldades não permitem desenvolver o pensamento analítico, propositivo e argumentativo em relação a uma gama de núcleos problemáticos e eixos temáticos que podem compor um texto.

Pesquisadores como Motta-Roth (1999), Matêncio (2002), Figueiredo e Bonini (2006), Cruz (2007), Fischer (2007), Uyeno (2009), Marinho (2010), entre outros, voltaram seu interesse para o letramento acadêmico e/ou escrita acadêmica contribuindo para a reflexão sobre a maneira como a escrita é percebida e conduzida nas mais diversas universidades brasileiras. Vale salientar que embora o termo letramento acadêmico seja mais utilizado com referência à escrita, consideramos, nesta tese, que letramento acadêmico é a capacidade de comunicar-se com competência em uma comunidade discursiva acadêmica que abrange os seminários, os debates, as avaliações e a apreensão do conhecimento por meio da leitura e da escrita. Discutimos com mais profundidade sobre letramento acadêmico na Seção 3.

Por sua vez, começaram a ser publicados manuais que tratam da escrita acadêmica principalmente na área de Letras/ Linguística (por exemplo, Abreu-Tardelli; Lousada;

⁸ A prática institucional do mistério está inscrita ideologicamente, na medida em que trabalha contra os menos familiarizados com as convenções que cercam a escrita acadêmica limitando a participação dos alunos no ensino superior.

Machado (2004); Motta-Roth; Hendges (2010); Hartmann e Santarosa (2011); Faraco e Tezza (2011)), cuja preocupação se volta ao ensino-aprendizagem de gêneros acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, artigo entre outros). São tentativas de instrumentalizar e oferecer manuais de escrita para os professores trabalharem nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades da escrita acadêmica dos alunos no ensino superior.

Apesar do interesse pelo letramento acadêmico já ter se iniciado há duas décadas, verificamos que, no Brasil, ainda há poucos estudos sobre as práticas de letramento cujo foco seja a escrita acadêmica na abordagem do processo que leva a um produto. No contexto acadêmico, Motta-Roth (1999) verificou que o aluno, como novo membro da universidade, não traz conhecimentos prévios, no que se refere à redação, que lhe facultem produzir conhecimento. Por sua vez, Marinho (2010) destaca que o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre os fundamentos e estratégias que permitam refazer os princípios e as crenças que têm levado os estudantes ingressos aos cursos universitários a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e “tensa” com as práticas acadêmicas letradas. No tocante à apropriação da escrita na universidade, Figueiredo e Bonini (2006) enfatizam que os alunos começam a compreender a produção textual escrita como forma de comunicação dentro da academia, ou seja, apenas na universidade passam a perceber o caráter interacional das práticas discursivas.

Por sua vez, a escrita é um dos meios pelo qual se dá as interações na comunidade acadêmica. Por conta disso, é preciso que haja um trabalho colaborativo com os estudantes universitários, fazendo-os compreender a existência dos gêneros que circulam na academia, os modos de expressão, as representações e as identidades sociais em instâncias de permanente vir a ser. Como evidencia Cruz (2007), deve-se abraçar a visão de que os processos do fazer incorrem em diferentes sentidos na produção da escrita acadêmica. Para a autora, dever-se-ia oportunizar, no ensino-aprendizagem, um conhecimento mais abrangente dos usos e funções da escrita e não apenas formas pré-concebidas de uma escrita linear que atenda a todas as áreas e disciplinas do universo acadêmico. Por seu turno, Wingate (2015) considera que essa abrangência de usos e função apenas da escrita é negativa pelo fato de que a escrita seria apenas o produto final de um processo muito mais abrangente e complexo que implica lidar com informações específicas em um contexto mais amplo da epistemologia da disciplina e em convenções de letramentos acadêmicos.

Nesse campo, voltamos nossa atenção aos estudos de Borba (2004), Fischer (2007), Oliveira (2011), Bragagnollo (2011), Borges (2012) e Rodrigues (2012), que nortearam as pesquisas sobre práticas de letramento tomando a teoria dos gêneros de escrita acadêmica de estudantes do primeiro semestre de cursos de Letras.

Borba (2004) investiga a inquietação de professores universitários com relação à baixa qualidade dos textos de estudantes recém-ingressos nas universidades, percebendo que a pouca familiaridade dos alunos com os gêneros textuais acadêmicos contribui para a falta de compreensão e organização de informações apresentadas nos textos dos alunos. No estudo, a pesquisadora constata que a relação indissociável estabelecida entre autor, texto e contexto desempenha um papel singular e, ao mesmo tempo, inter-relacionado nas atividades de linguagem. Constata ainda que a linguagem de professores e de alunos parece distante uma da outra, e que, nessa relação, esses últimos perdem espaço no texto, uma vez que conhecem pouco as regras de produção de textos que circulam nessa comunidade discursiva. Um caminho viável para resolver a questão, encontrado pela pesquisadora, é o investimento sistemático e intensivo no ensino de gêneros textuais, o que ampliaria o acesso dos alunos aos diferentes gêneros que circulam na universidade. Percebemos aqui uma lacuna em relação aos letramentos acadêmicos visto que, além dos estudantes se apropriarem da escrita, na perspectiva dos gêneros, é necessário que eles compreendam as formas de comunicação nas disciplinas e participem como sujeito desse ambiente sociocultural na academia.

Por sua vez, Fischer (2007) realiza um estudo a fim de compreender como se dá a constituição letrada de estudantes ingressos no Curso de Letras da Unifebe (Brusque- SC), em práticas de letramento na esfera acadêmica. Nesse estudo, a pesquisadora utiliza estudos de caso etnográfico, em processos longitudinais de investigação. Foi possível comprovar, no estudo, que os gêneros discursivos foram os objetos de ensino-aprendizagem desencadeadores de muitas ações reflexivas e críticas. Os resultados das análises apontam a existência de um modelo dialógico dos letramentos acadêmicos como norteador da constituição letrada dos estudantes ingressos em Letras. Apesar dos modelos de letramento reconhecidos em sua tese, a autora deixa uma lacuna sobre os processos de escrita que deveriam ter sido utilizados pelos estudantes durante a realização da tarefa.

Já Rodrigues (2012) amplia o debate sobre a produção textual de gêneros acadêmicos escritos detendo-se de modo particular, a apreensão das crenças e das estratégias de aprendizagem que orientam o processo de escrita do resumo, da resenha e do artigo científico. Para esse fim, metodologicamente, as crenças e estratégias foram identificadas a partir da técnica de grupo focal e por meio da coleta de textos produzidos por estudantes do

Curso de Letras de uma universidade pública da Paraíba. A pesquisadora ressalta a necessidade de a produção desses textos ocorrer de modo mais explícito e frequente na rotina acadêmica, para que os estudantes adquirissem estratégias mais eficientes de escrita, estabelecessem relações entre gênero e texto, e se familiarizassem com os modos de dizer e fazer acadêmicos.

Por seu turno, Oliveira (2011) analisa os conflitos que emergem da escrita de resenha crítica por parte dos estudantes calouros, quando precisam produzir o gênero com base em concepções e orientações divergentes de letramento. No estudo, a pesquisadora utiliza uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Em suas análises, ela chega à conclusão de que a divergência de concepções sobre o gênero resenha crítica pode gerar alguns conflitos que são vivenciados pelos estudantes, uma vez que precisam produzir um gênero com o qual nunca tiveram contato antes de entrar na universidade – embora tenham uma definição sobre ele – seguindo concepções e moldes divergentes, estabelecidos pelos professores que, por sua vez, não tomam conhecimento sobre a real condição de letramento do aluno que ingressa na universidade antes de pedirem a produção de gêneros acadêmicos como instrumentos de avaliação.

Por sua vez, Bragagnollo (2011) busca compreender como acontece a constituição da escrita na formação docente inicial, tendo o gênero resumo acadêmico como objeto de trabalho e a mediação da professora pesquisadora como instrumento nesse processo. Nesse estudo, a pesquisadora conclui que em geral o gênero foi apropriado em diferentes níveis pelos acadêmicos, de acordo com três aspectos: seu desenvolvimento na escrita; o conhecimento sobre o gênero obtido por meio das disciplinas de Oficina de Leitura e Produção Textual e Linguística I; e o processo de mediação.

Já Borges (2012) faz uma discussão da escrita acadêmica em meio às práticas sociais da universidade. Através de uma metodologia de base qualitativa, a pesquisadora acompanha duas graduandas do Curso de Licenciatura em Letras, na universidade Federal de Ponta Grossa, para verificar e analisar algumas das influências que são advindas do ambiente universitário e que refletem nas produções da escrita acadêmica. Os resultados desse estudo apontam que é possível perceber algumas políticas de linguagem agindo nos usos linguísticos da escrita acadêmica em meio às práticas sociais no ambiente universitário, exercendo, assim, influência na construção identitária e no processo de produção da escrita acadêmica.

Pelo exposto, podemos constatar que há na literatura e nas pesquisas acadêmicas muitos trabalhos sobre letramento acadêmico em que se analisam e se criticam os mais variados aspectos da escrita acadêmica, desde os problemas com a aquisição do letramento

pelo aluno ingresso até aspectos genéricos das formas de textualidade. Todas essas pesquisas se basearam em princípios teóricos e metodológicos através dos quais se tenta, de alguma forma, compreender as relações entre a escrita acadêmica e as práticas de letramento em um grupo social específico que atendam às necessidades do estudante universitário.

Nesses estudos, verificamos lacunas nas investigações que não dão conta do estudo da escrita acadêmica com foco na abordagem do processo, e se a escrita acontece através do currículo, nas disciplinas e nos modelos dos letramentos acadêmicos entendidos por Lea e Street (1998) como processos envolvidos na aquisição de usos apropriados e efetivos dos letramentos mais complexos, dinâmicos, diferenciados e situados envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais que incluem relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. Além disso, não percebemos se as práticas se tornam visíveis dentro do contexto acadêmico, pois, ao apontarem para as dificuldades dos alunos em escrita acadêmica, não se percebe o envolvimento com os discursos acadêmicos que também fazem parte do processo em contextos específicos. Nos estudos aqui elencados, os pesquisadores, embora tratem de letramento, consideram apenas o letramento autônomo⁹. Não consideram, por outro lado, as práticas de letramento ideológico¹⁰ que permeiam as interações entre alunos e professores na universidade. Portanto, o que propomos nesse trabalho é compreender o processo de escrita acadêmica a partir da construção de seus traços distintivos nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva do Curso de Letras na área disciplinar de Linguística.

Todos os problemas e discussões apontados anteriormente podem dificultar e desestimular os estudantes de Letras na elaboração de tarefas de escrita a partir dos gêneros discursivos acadêmicos, fazendo com que tais dificuldades os acompanhem em estudos de pós-graduação e/ou em sua prática docente em escolas públicas ou privadas, qual seja, auxiliar no desenvolvimento da leitura e na produção de textos, não sejam cumpridas a contento.

Para isso, esta tese teve por objetivo geral analisar o processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE. No propósito de atingirmos esse objetivo central,

⁹ Street (1984) denomina modelo autônomo de letramento aquele que é treinado nas escolas, o qual acaba se expondo uma norma simplificada na qual todos aprendem a ler e a escrever da mesma maneira, fora de um contexto (ver subseção 2.3.1 para uma discussão mais aprofundada).

¹⁰ Street (1984) considera que o modelo ideológico é uma tentativa de compreender o letramento em termos de práticas sociais concretas e teorizá-lo em termos das ideologias de que estão inseridos diferentes letramentos (ver subseção 2.3.1 para uma discussão mais aprofundada).

elencamos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar as concepções dos letramentos acadêmicos nos documentos oficiais que orientam o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE; 2) Observar como se dá o processo de desenvolvimento da escrita acadêmica pelos alunos nas disciplinas de produção escrita a partir das práticas propostas pelos professores e nas interações em sala de aula; 3) Descrever as habilidades e dificuldades dos alunos no desenvolvimento do processo de escrita acadêmica construído na comunidade discursiva do Curso de Letras; e, 4) Especificar as concepções de escrita e quais gêneros acadêmicos subjazem o Curso de Letras em relação às práticas de letramento acadêmico.

Para nos orientar nesta trajetória e na tentativa de atingirmos esses objetivos, buscamos responder as seguintes questões de pesquisa: 1) Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE? 2) Quais concepções dos letramentos acadêmicos se tornam visíveis nos documentos oficiais como o Projeto Pedagógico, as ementas e o currículo do Curso de Letras que orientam o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nesta comunidade discursiva? 3) Como os alunos se apropriam da escrita acadêmica que ocorrem nas práticas e nos eventos de letramento no campo disciplinar de Linguística nas disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa; Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa? 4) Quais habilidades e dificuldades são apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de escrita acadêmica que é esperado na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE? e 5) Quais concepções de escrita e quais gêneros acadêmicos se tornam visíveis nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE?

Esta pesquisa vem acalantar minhas inquietações sobre como se dá o processo de construção da escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento no Curso de Letras da UECE. Desde minha saída da graduação e dos meus primeiros contatos como professor de língua portuguesa em escola pública, tenho refletido sobre a escrita de um modo geral. Contudo, meu primeiro mote para pensar sobre os letramentos acadêmicos veio no ano de 2006 quando, em uma das orientações de meu trabalho final de especialização, o orientador me questionou ‘o que nós (enquanto professores da educação básica) estávamos fazendo nas aulas de língua portuguesa para que os alunos chegassem à universidade e não sabiam mais escrever’ e, por que, ‘agora, os professores tinham (professores universitários) que dar aulas de gramática para os alunos’. Naquele momento, passei a refletir melhor sobre minha prática

enquanto professor da educação básica e fui percebendo que, na escola, oferecíamos poucas oportunidades de escrita aos alunos.

A partir disso, minhas inquietações sobre o ensino de escrita criaram uma dimensão maior e, tentando compreender essa questão do ensino-aprendizagem da escrita, decidi fazer curso de mestrado. Em 2008, durante meu percurso pelos estudos em nível de mestrado, foi que me vi pela primeira vez sem um letramento adequado em escrita acadêmica. Compreender e me apropriar da escrita acadêmica foi e, por que não dizer, ainda é, um processo exaustivo. Todas essas inquietações em relação à escrita em diferentes momentos da minha história de letramento me levaram às reflexões sobre como se dão os letramentos acadêmicos no contexto do ensino superior. Pesquisar sobre como se dá o desenvolvimento do processo de escrita acadêmica no Curso de Letras é algo desafiador, principalmente quando se busca compreender os entornos envolvidos nessa questão. Assim, para realização desta pesquisa de doutorado, escolhemos, como *lócus* de pesquisa, o Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, por se tratar de uma universidade pública e que recebe alunos de todas as classes sociais e com diferentes tipos de letramentos prévios.

Com relação às possíveis contribuições que esta pesquisa poderá trazer a ampliação do conhecimento acerca da escrita acadêmica nas práticas de letramento na universidade e no processo de escrita que subjaz ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará, serão contribuições para: a) o aperfeiçoamento de estratégias de ensino-aprendizagem de escrita enquanto processo; b) o fornecimento de subsídios para reorganização curricular das disciplinas de escrita do Curso de Letras e; c) a caracterização das formas como se reconhecem as práticas de letramento acadêmico nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE. Vale ressaltar que esta pesquisa, partindo de investigações anteriores, tanto as internacionais como as nacionais, citadas ao longo do texto, relacionadas com o letramento acadêmico, poderá mostrar como se dá o processo de escrita na universidade, elencando direcionamentos e questionamentos apropriados ao processo de apropriação da escrita acadêmica pelos estudantes e do ensino pelos professores, mas também mostrando dificuldades que se veem nos eventos e nas práticas de letramento que subjazem o Curso de Letras.

Além da relevância acadêmica e do preenchimento das lacunas mencionadas ao longo do texto, o estudo aqui proposto também tem relevância pedagógica e linguística. A relevância pedagógica desse estudo se relaciona especialmente com a adequação do ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos nas práticas e nos eventos de letramento acadêmico nos cursos de Letras da UECE.

Realizar esse estudo também trará relevância linguística, uma vez que se descreverão as práticas de letramento no que diz respeito à escrita acadêmica dos alunos. Dessa forma se conhecerá a perspectiva de escrita e as identidades que subjazem o aluno do Curso de Letras. Por fim, ressalta-se ainda a originalidade desta pesquisa na área de Linguística Aplicada e no âmbito das pesquisas brasileiras, referenciadas ao longo desta tese, trazendo a discussão sobre letramento no âmbito da universidade e abordando como as práticas de letramento se constroem dentro de uma comunidade discursiva.

Este estudo poderá também preencher uma lacuna nos estudos sobre letramentos no que diz respeito às práticas de letramento que subjazem ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará. Assim, a lacuna, no quadro teórico-metodológico do processo de produção escrita em práticas de letramento, de uma teoria de análise do texto, evidencia a relevância (como necessidade) de pesquisas que possam contribuir para sistematização do ensino-aprendizagem da escrita no âmbito acadêmico.

Defendemos a tese de que a escrita acadêmica deve-se apoiar nos modelos dos letramentos acadêmicos cujo processo da escrita deve acontecer nas práticas e nos eventos de letramento. Acreditamos que o ensino-aprendizagem da escrita deve se voltar para uma concepção transformadora com uma variedade de práticas comunicativas, incluindo os gêneros, os campos e as disciplinas.

Além desta seção introdutória, o presente trabalho está estruturado em mais sete seções e considerações finais. Os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa foram construídos por meio de duas seções. Na Seção 2 - LETRAMENTOS: DISCUSSÃO INICIAL, buscamos fazer um apanhado geral acerca dos principais estudos sobre os letramentos e a sua relação com o contexto sociocultural, destacando o letramento no ambiente acadêmico científico. Assim, evocamos os debates em torno dos letramentos partindo primeiramente dos estudos de letramento no âmbito internacional, chamando para o diálogo entre os estudiosos como Street (1984, 1995); Heath (1982), Heath, Street (2008); Street, Lefstein (2007); Barton, Hamilton, Ivanic (2000); Barton, Hamilton (1998); Barton (1994); Ivanic (1998); Gee (1989, 1990, 2015). Ao evocarmos os debates em torno dos Novos Estudos do Letramento, fazemos uma incursão acerca do entendimento das práticas e dos eventos de letramento e discutimos a distinção entre o letramento autônomo e ideológico.

A Seção 3, LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS DA UECE, procurou situar os estudos que trazem à cena a teoria sobre os letramentos acadêmicos e os seus modelos propostos por Lea e Street (1998). Deste modo, consideramos pertinente, a partir das discussões dos letramentos

acadêmicos, trazer as constatações sobre gêneros discursivos e suas relações dentro das comunidades discursivas. Além disso, a reflexão realizada em torno dos discursos acadêmicos e a escrita, permitiu-nos enfatizar esses estudos dentro de um contexto de prática social. Nesse viés, foi possível dialogar com a teoria dos letramentos acadêmico, vislumbrando os modelos dos letramentos acadêmicos que podem estar vinculados ao ensino de escrita na universidade, podendo este ser vinculado a uma perspectiva da escrita no currículo e/ou a perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos.

Na Seção 4, METODOLOGIA, fazemos nossas incursões sobre a caracterização de nossa pesquisa, a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados.

As seções 5, 6 e 7 tratam das análises e discussões dos dados realizados nesta tese. Assim, na Seção 5, CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS POR MEIO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LETRAS DA UECE, procuramos fazer nossa análise baseando-nos no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras, na tentativa de responder nossa questão inicial que trata de como o ensino de escrita acadêmica é representado nesses documentos.

Na seção 6, EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE LETRAS DA UECE, conduzimos nossas análises com os dados colhidos das entrevistas semiestruturadas com os 12 estudantes escritores aprendizes, na tentativa de responder como os alunos se apropriam da escrita acadêmica no campo disciplinar de Linguística e quais habilidades e/ou dificuldades são apresentadas pelos alunos quando da construção da escrita acadêmica no Curso de Letras.

Na seção 7, PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS, nossas análises se pautam nos dados coletados de um questionário junto a 52 alunos do Curso de Letras, nosso objetivo foi discutir sobre a incerteza do que é escrever academicamente. Além disso, buscamos contrapor esses dados, com o que disseram os 12 alunos estudantes escritores aprendizes junto com o que revelam os dados coletados dos documentos oficiais neste estudo.

Por fim, na seção 8, realizamos as nossas considerações finais, nas quais retomamos os objetivos iniciais e as questões de pesquisa, buscando respondê-las com base nos dados e nos resultados obtidos. Destacamos também algumas limitações e as contribuições deste trabalho e mostramos algumas lacunas para pesquisas futuras. Além dessas oito seções, constam desta tese as referências que embasaram este estudo, seguidos dos anexos e dos apêndices vinculados a esta investigação.

2 LETRAMENTOS: DISCUSSÃO INICIAL

Nesta seção, fazemos um apanhado geral acerca dos principais estudos sobre os letramentos e a sua relação com o contexto sociocultural e destacamos o letramento no ambiente acadêmico/científico. Para isso, partimos da discussão sobre o termo letramento e suas implicações para o ensino-aprendizagem em diferentes contextos nos quais as pesquisas sobre a temática foram surgindo. Em seguida, discutimos os letramentos e sua construção nos espaços de contestação e reivindicação social, a fim de nos posicionarmos sobre o letramento no ambiente acadêmico/científico. Assim, a partir dos aspectos conceituais e históricos presentes no contexto sociocultural e acadêmico/científico, tratamos de estudos sobre esta prática sociocultural da qual participam estudantes por meio de tarefas e atividades contextualizadas com um propósito comunicativo específico e por meio da qual eles evidenciam o uso de práticas discursivas acadêmicas próprias de sua formação.

A fim de traçarmos um panorama sobre a conceituação e os estudos de letramento, baseamo-nos em autores como Street (1984,1995); Heath (1982), Heath, Street (2008); Street, Lefstein (2007); Barton, Hamilton, Ivanic (2000); Barton, Hamilton (1998); Barton (1994); Ivanic (1998); Gee (1989, 1990, 2015).

Organizamos, assim, nosso percurso de discussão da seguinte forma: na subseção 2.1, delineamos o conceito de letramento no cenário internacional vinculado a perspectiva sociocultural e a ampliação desse conceito; na subseção 2.2 , traçamos a discussão em torno do letramento/letramentos; na subseção 2.3, voltamos o nosso olhar para as discussões sobre os Novos Estudos do Letramento nos quais a visão de leitura e escrita se justifica por uma postura de mudança social cuja visão de leitura e escrita também se justifica no contexto de práticas sociais e culturais; no subtópico 2.3.1, voltamos a discutir acerca dos eventos e das práticas de letramento ampliando o entendimento do conceito nos estudos de letramento; no subtópico 2.3.2, mostramos a relação entre o letramento autônomo e ideológico, sinalizando para os estudos dos letramentos acadêmicos, temática desenvolvida na Seção 3.

2.1 CONCEITO DE LETRAMENTO NO CENÁRIO INTERNACIONAL

O conceito de letramento que adotamos, nesta tese, parte das concepções advindas das discussões em torno do letramento enquanto prática sociocultural vinculada às pesquisas do antropólogo Street (1984, 2003, 2005); e dos linguistas Heath (1982); Gee (1989,1990); Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Cope e Kalantzis (2000). Compreendemos, ainda, que o

letramento, a linguagem e a cultura estão intimamente ligados através de conexões em rede. A linguagem, raiz fundamental do letramento, é a condição prévia necessária à cultura. O letramento, por sua vez, é uma consequência do engajamento e um meio do processo cultural. Por isso, acreditamos que o letramento está inserido na cultura e que lidar com o letramento é aprender através de práticas sociais.

Neste sentido, Gee (1990, p. 44-45) argumenta que a leitura de certo tipo de texto é adquirida, quando isso acontece de forma fluente, apenas pelo fato de um aprendiz ser agregado como membro de uma prática social em que as pessoas não leem apenas textos de um determinado tipo. Elas também discutem os textos de forma diferentes, mantem determinadas atitudes e valores sobre eles, além disso, as pessoas interagem socialmente de diferentes modos. Portanto, não se aprende a ler texto do tipo X na forma Y, a menos que se tenha experiência nas configurações em que os textos do tipo X são lidos da forma Y. Essas configurações variariam, segundo o teórico, conforme o tipo de instituições sociais como igrejas, bancos, escolas, escritórios governamentais ou grupos sociais com determinados tipos de interesses; e conforme as formas de manifestação da linguagem, como cartões de marcação de jogos, romances, filmes etc.

Assim, o indivíduo deve ser socializado em uma determinada prática social para aprender a ler textos do tipo X na forma Y, ou seja, uma prática que outras pessoas já dominaram. Quando o letramento é focado fundamentalmente em relação às instituições ou aos grupos sociais que possuem essas práticas, ao invés de valorizar as práticas individuais, é possível estimular a transformação da visão de letramento que está incutida na cabeça das pessoas. De acordo com Gee ([1990]2015), as práticas de tais grupos sociais nunca são apenas práticas de letramento; elas, também envolvem formas de falar, interagir, pensar, valorizar e acreditar.

Esta conexão entre as formas culturais de ser e as práticas de letramento significa que as formas de ler, escrever, falar e ouvir estão inseridas na ideologia de um contexto particular, e, por conseguinte, não podem ser isoladas ou tratadas como “neutras” ou meramente “técnicas”. Por isso, as práticas de letramento devem ser interpretadas com relação a padrões socioculturais maiores (STREET, 1984, p. 1). Nessa (re)conceitualização de letramento, podemos reconhecer sua estreita relação com a cultura. Cope e Kalantzis (2000), por sua vez, usaram a noção de letramento como *design*¹¹ para descrever o processo de fazer

¹¹Cope e Kalantzis (2000) desenvolvem uma teoria em que existem seis elementos de design no processo de criação de significados: os dos significados linguísticos, o significado visual, o significado de áudio, o

sentido e afirmaram a forte dependência do *design* sobre a cultura. O *design*, portanto, é um processo no qual o indivíduo e a cultura são inseparáveis. Os recursos disponíveis para um indivíduo são o material da cultura, as formas de fazer sentido que um indivíduo aprendeu e usou permanentemente ao longo de sua vida, bem como as novas formas de fazer sentido que o indivíduo sabe que estão lá e que ele poderia pegá-las com menos esforço se e quando fossem necessárias. A cultura não é mais e não menos do que a expressão acumulada e contínua da agência do *design* (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 201).

A ênfase na cultura, na atividade, na identidade, no poder e nos contextos socioculturais em que o letramento ocorre constitui uma abordagem que se alinha com esse ponto de vista epistemológico (PERRY, 2012). Em defesa de uma etnografia da comunicação, Hymes (1996) argumenta que

Os mesmos meios linguísticos podem ser organizados para fins comunicativos bastante diferentes; os mesmos fins comunicativos podem ser servidos pela organização ou por foco em meios bastante variados. As facetas dos valores e crenças culturais, instituições e formas sociais, papéis e personalidades, história e ecologia de uma comunidade devem ser examinadas em conjunto em relação aos eventos e padrões comunicativos como foco de estudo (assim como todos os aspectos da vida de uma comunidade podem ser trazidos de forma seletiva no estudo de um foco como parentesco, sexo ou conflito) (HYMES, 1996, p. 3). (Tradução nossa¹²).

Isso responde às chamadas para a compreensão situada da linguagem e do letramento em uso, já que grande parte do desenvolvimento empírico que tem levado ao desenvolvimento das perspectivas socioculturais atuais emergiu a partir da pesquisa etnográfica.

A pesquisa e a teoria consideram o letramento como uma prática sociocultural e, por sua vez, analisam o letramento em um ambiente social, integrado à cultura de um grupo social. A visão de Barton (1994), nesse sentido, é de uma abordagem ecológica de letramento. Para ele, uma abordagem ecológica visa compreender como o letramento está inserido em outras atividades, sua inserção na vida social e no pensamento e sua posição na história, na linguagem e na aprendizagem (BARTON, 1994, p. 32). O termo ecológico leva à

significado gestual, o significado espacial e os padrões multimodais de significados que relacionam os cinco primeiros modos de um significado para o outro.

¹²The same linguistic means may be organized to quite different communicative ends; the same communicative ends may be served by organization of, or by focus upon, quite varied means. Facets of the cultural values and beliefs, social institutions and forms, roles and personalities, history and ecology of a community must be examined together in relation to communicative events and patterns as focus of study (just as every aspect of a community's life may be brought selectively to bear on the study of a focus such as kinship, sex, or conflict).

compreensão de que o letramento ocorre em um contexto sociocultural específico. A partir desse entendimento, Barton e Hamilton (2000) elaboraram sua abordagem de letramento ecológico através das seguintes proposições:

- a) o letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas são observáveis em eventos mediados por textos escritos;
- b) existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- c) as práticas de letramento são modeladas por instituições sociais e relações de poder e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;
- d) as práticas de letramento são propositadas e incorporadas em metas sociais e práticas culturais mais amplas;
- e) o letramento situa-se historicamente;
- f) as práticas de letramento mudam e as novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido

Assim, para os autores, existem diferentes letramentos, ou configurações de práticas de letramento, que estão associadas a aspectos particulares da vida sociocultural e das comunidades. Corroborando com os estudos de Barton e Hamilton, Ivanic (1998) explica que a metáfora da ecologia do letramento transmite a ideia de que os atos reconhecíveis de leitura e escrita passaram a ser como são por conta das necessidades e dos propósitos sociais a que servem. Essa metáfora também traz a ideia de que um grande número de fatores sociais inter-relacionados suporta a sobrevivência de atos particulares de leitura e escrita. Os atos de leitura e escrita têm seu próprio “nicho ecológico”, e essas configurações culturais são extremamente diversas. A metáfora implica que a pesquisa deve revelar explicações sociais não só para a natureza linguística dos textos escritos, mas também para a variedade de comportamentos e para a forma como vários tipos de linguagem escrita se encaixam em diferentes contextos sociais. Para a autora, a visão ecológica do letramento sugere experimentar a necessidade de colocar o letramento no contexto por ser um elemento essencial na sua aquisição. Nesse sentido, percebe-se que o ponto central da visão ecológica de letramento é a ideia de eventos de letramento.

Dessa forma, os eventos e as práticas seriam fundamentais para a compreensão do letramento como prática sociocultural, uma vez que os eventos seriam evidências concretas de práticas. Nesse sentido, Heath (1982) desenvolveu a noção de eventos de letramento como uma ferramenta para examinar as formas e funções da linguagem oral e escrita. Um evento de Letramento é, portanto, “qualquer ocasião na qual a totalidade da escrita é parte integrante da

natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93). Qualquer atividade em que o letramento tem um papel é um evento de letramento. Barton e Hamilton (2000, p. 8) afirmam que “os eventos são episódios observáveis que decorrem de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social”. Escrever um resumo, falar com alguém sobre essa escrita, ler um artigo, fazer uma exposição oral e escrever um *handout* são exemplos de eventos de letramento que encontramos em nossa pesquisa.

Street (1993), por sua vez, descreveu as práticas de letramento, que incluem os eventos de letramento, como “modelos populares” desses eventos e os preceitos ideológicos que os sustentam. Dessa forma, os valores, as crenças e os modelos que são retratados através dos eventos de letramento no espaço acadêmico estariam classificados como práticas de letramento acadêmico.

Por seu turno, Barton e Hamilton (2000) argumentam que as práticas de letramento são formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas aproveitam em suas vidas, em outras palavras, as práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento. As práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações de poder. Elas têm a ver com a forma como as pessoas em uma cultura particular cultivam o letramento, como elas falam sobre letramento e como fazem sentido disso. Esses processos são, ao mesmo tempo, individuais e sociais. São as regras e os valores abstratos sobre o letramento que são moldados e ajudam a moldar as maneiras pelas quais as pessoas usam o letramento em suas culturas.

Nesta tese, usamos as noções de eventos de letramento e práticas de letramento para fornecer estrutura para as observações, entrevistas e documentos coletados. Procuramos documentar os eventos de letramento, ou atividades em que o letramento tem um papel, a fim de compreender as práticas de letramento, ou os valores e crenças relacionadas ao letramento acadêmico, nesta comunidade discursiva. No próximo tópico, tratamos dos pontos de interseção entre a compreensão dos conceitos de letramento e /ou letramentos (usado no plural).

2.2 LETRAMENTO/LETRAMENTOS

Atrelado ao conhecimento sobre a linguagem escrita, os vários aspectos da definição de letramento e seu relacionamento com a linguagem são discutidos por Ivanic (1998). O que estaria, então, na configuração em termos de linguagem e letramento? A autora

percebe que o letramento é, ao mesmo tempo, menos e mais do que a linguagem. É menos, no sentido de que a linguagem é um termo superordenado, abrangendo tanto a linguagem falada quanto a escrita, enquanto o letramento coloca a linguagem escrita no centro do debate. É mais, no sentido de que o letramento é um tipo diferente de palavra da linguagem referindo-se mais do que a própria linguagem.

A crítica feita a esse entendimento (IVANIC, 1998) diz respeito à falta de atenção dada por alguns linguistas às práticas e aos processos físicos, mentais e sociais em que a linguagem escrita está incorporada, uma vez que eles não estariam preocupados com o próprio texto escrito. Por sua vez, os teóricos do letramento e os antropólogos que investigam o letramento em uma ampla variedade de cenários dariam muito mais atenção ao texto escrito.

Muitas vezes gestores e professores envolvidos em programas de letramento têm dificuldades em divulgar as pesquisas na área de estudo dos letramentos. Uma vez que fazer uma revisão de literatura de estudo dos letramentos exige esforço gigantesco para desconstruir as várias camadas do conceito de letramento, bem como um perfil crítico para distinguir o que é significativo do que não é. Street e Lefstein (2007) afirmam que o letramento é um termo altamente contestado que se incorpora também a mitos associados ao progresso social, econômico e político, à mobilidade social e educativa e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

O conceito de letramento tem representado e continua a representar eventos diferentes para as pessoas ao longo do tempo. Essas diferenças geraram ambiguidades contribuindo para o que se denominou o “mito” do letramento. Para desmitificar o conceito, é necessário executar o que Scribner e Cole (1981) chamam de processo de desfazer o letramento e que Scribner (1981) o faz usando a metáfora da adaptação, poder e estado de graça para se referir ao letramento, ou seja, um indivíduo possui processos de letramento internamente não muito diferente de um traço de personalidade, assim ele se assemelha a uma caixa de ferramentas cognitivas.

Nos contextos governamental e educativo, o letramento é visto simplesmente como um processo de decodificação ou codificação de textos e o desempenho do indivíduo é avaliado contra um padrão de critérios normativos. De acordo com Scribner (1981), em uma situação análoga, os alunos, cujo letramento se encontra no nível de adaptação ou abaixo do nível esperado, tendem a perder espaço; no entanto, quando eles estão acima do nível que alcançam o poder ou *status*, ganham as recompensas por terem atingido a fala dominante do discurso.

O estudo de Graff (1990) fornece uma visão socialmente alternativa baseada no letramento. Nele, o autor desafia o que chama de “mito do letramento”, segundo o qual o letramento por si só conduziria à melhoria social, à civilização e à mobilidade social. Quando o letramento é apresentado de forma autônoma e neutra, Graff (1990) argumenta que isso é parte integrante da tentativa dos grupos governamentais de afirmar o controle social sobre ordens inferiores potencialmente problemáticas. A escolarização e as técnicas de ensino do letramento são muitas vezes formas de hegemonia e seria enganoso deixar transparecer que o letramento conduziria a uma mudança de vida. Nesse contexto, o processo de aquisição do letramento representaria uma maior crítica ao funcionamento lógico do termo.

Na contemporaneidade, o letramento é entendido como um conjunto de habilidades abstratas de leitura e de escrita ou de habilidades que existem longe de qualquer contexto. Gee ([1990]2015) esclarece que

Tradicionalmente, o letramento foi considerado como um fenômeno mental, a “capacidade” mental de ler e escrever [...]. O conhecimento estava na cabeça, não fora do mundo das interações com outras pessoas e vários tipos de ferramentas e tecnologias. (GEE, [1990]2015, p. 30). (Tradução nossa¹³).

Como podemos perceber em Gee ([1990]2015), o significado tradicional da palavra “letramento” - a capacidade de ler e escrever - parece “simples” e “óbvia”. Mas ela não é. O letramento, tomado como “capacidade de ler e escrever” situa o letramento no indivíduo e não na sociedade. Dessa forma, obscurece as múltiplas formas pelas quais o letramento interage com o funcionamento do poder. O autor argumenta que na concepção tradicional, tanto o letramento quanto o conhecimento, em termos de representação, eram vistos como estocados na cabeça das pessoas, isto é, na mente. Essa representação seria a forma em que a informação do mundo é armazenada e organizada na mente/cérebro e em termos do que é processado e manipulado. Tal perspectiva levaria a focar em questões sobre como a informação chega à nossa cabeça, como exatamente ela é organizada e como ela consegue sair da cabeça quando as pessoas necessitam se comunicar. E, de fato, essas questões desempenharam um papel central em muitas pesquisas psicológicas e educacionais durante um longo período.

¹³Traditionally literacy was looked at as primarily a mental phenomenon, the mental “ability” to read and write [...]. Knowledge was in the head, not out in the world of interactions with other people and various sorts of tools and technologies.

Nessa esteira de argumentos, imaginou-se, por exemplo, que se a linguagem nos torna seres humanos, o letramento nos levou a acreditar que alguns de nós poderiam tornar-se “civilizados”. Dessa forma, houve uma longa lista de reivindicações de poderes atribuídos ao letramento. O letramento conduziria ao pensamento lógico, analítico, crítico e racional, aos usos da língua geral e abstrata; às atitudes éticas e questionamentos; a uma distinção entre mito e história; a um reconhecimento da importância do tempo e do espaço; aos governos modernos e complexos (como, por exemplo, a separação da Igreja e do Estado); à democracia política e maior igualdade social; a uma taxa de criminalidade mais baixa; melhores cidadãos; desenvolvimento econômico; à riqueza e produtividade; à estabilidade política; à urbanização e a uma taxa de natalidade mais baixa (GEE, 2015, p. 27 - 28).

Nos anos 1980, como esclarece Gee ([1990] 2015), alguns pesquisadores começaram a redirecionar essa onipotente visão de letramento. Passaram a referir-se a ela como o “mito” do letramento. Os pesquisadores viram que havia, de fato, poucas evidências históricas para estas reivindicações sobre o letramento, ou seja, a regra do letramento é sempre mais complexa e contraditória, estando mais profundamente entrelaçada com outros fatores do que o mito do letramento permite.

Nas décadas de 1970 e 1980, essa noção bastante limitada de letramento foi ampliada para ter em conta as influências socioculturais. O termo letramentos surgiu para sinalizar as diferentes maneiras como as pessoas usam a linguagem. Os letramentos são associados a propósitos práticos. Claramente, o uso da linguagem está vinculado a práticas maiores: aprender a ler na escola nas séries iniciais; jogar com os amigos; ler uma receita. O letramento como decodificação e codificação sem consideração de contexto desmente a complexa natureza da leitura e da escrita. Quando lemos e escrevemos, estamos sempre fazendo isso em um determinado lugar para um propósito específico.

Ao fazer uma revisão sobre os estudos de letramento na educação, Gee (2015) considera Havelock (1996) e Ong (1982) como dois estudiosos influentes que trouxeram reivindicações fortes para os estudos ao verem o letramento como uma força poderosa para a transformação social. A resposta de Havelock (1996) ao questionamento sobre quem acordou os gregos do feitiço lançado pelos poetas épicos mostra que a tecnologia da escrita alfabética mudou profundamente a tecnologia da comunicação, permitindo as pessoas armazenarem a memória. O autor ainda considera o livro seminal de Walter Ong (1982) “Oralidade e Letramento” um grande divisor entre o pensamento humano e a história, fazendo nos rever nosso entendimento da identidade dos seres humanos.

Ainda seguindo esse raciocínio sobre conceitos de letramento, Gee (2015) considera que o antropólogo Brian Street lança uma crítica incisiva contra as reivindicações radicais para o letramento, considerando que o letramento (ou escolarização) tem efeitos cognitivos para além do contexto no qual ele existe e seus efeitos e os usos nos quais ele é colocado numa dada cultura que o representa. Street (1984) afirma existirem dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O antropólogo propõe, em oposição ao modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico que compreende o letramento em termos de práticas sociais correntes e teoriza-o em termos ideológicos (crenças e sistemas de valores) em que sistemas de valores estão incorporados (voltaremos a essa discussão no subtópico 2.3.1).

Quando Gee (2015) trata das reivindicações dos estudiosos do letramento, ele leva em consideração o que afirma pedagogo Paulo Freire acerca do letramento emancipatório. Concordamos com o autor ao afirmar que nenhum estudioso está mais associado às capacidades emancipatórias do indivíduo do que o pedagogo brasileiro. Segundo Freire (1985) acreditava que o letramento somente empoderava as pessoas quando as tornavam questionadoras da realidade social em torno delas.

Por sua vez, Ivanic (1998), ao considerar a multiplicidade do letramento, adverte que muitos teóricos do letramento desafiam a ideia de um letramento no singular, isto é, a capacidade única de usar a linguagem escrita. Os teóricos do letramento preferem usar o termo letramentos, ou seja, formas de usar a linguagem escrita que difere de acordo com o contexto social. Em qualquer cultura, existem múltiplos letramentos nos quais os indivíduos se baseiam heterogeneamente e se mantêm pelo reconhecimento social. Os letramentos na cultura britânica, por exemplo, incluiriam letramento acadêmico, letramento burocrático e letramento associado a diferentes locais de trabalho e aspectos da vida familiar e comunitária. Isso leva ao reconhecimento de que a multiplicidade de letramentos é um grande passo a frente, ao invés de pensar o letramento como habilidade única e unificada.

Na visão de Ivanic (1998), às vezes, é útil discutir a multiplicidade em termos de distinções de graus mais refinados. Uma dificuldade com o termo letramento é que não há critérios claros para distinguir um letramento de outro. O termo às vezes também é abrangente, pois tenta capturar a pluralidade de contextos em que o letramento pode ser incorporado e a pluralidade de formas de usar o letramento nesses contextos. A autora se apoia em Street (1994) ao afirmar que talvez seja necessário pensar não apenas nas diferenças entre os contextos institucionais em que o letramento é utilizado, mas também em uma multiplicidade de eventos e práticas de letramento nesses contextos.

É importante ressaltar que, no contexto escolar, evidências apontam apenas para uma forma de lidar com as práticas de letramento, ou seja, o uso da escrita como um produto acabado em si mesmo. A esse respeito, Street (1984) afirma que o modelo de letramento autônomo parte da visão padrão em muitos campos, desde a escolaridade aos programas de desenvolvimento, funcionando a partir do pressuposto de que o letramento ocorre por si, autonomamente, por isso terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Com efeito, apresenta a mesma forma de letramento para os pobres, para as pessoas ‘iletradas’, para as aldeias, para a juventude urbana, entre outros, tendo o efeito de aumentar as suas capacidades cognitivas e melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que foram responsáveis pelo analfabetismo. Na próxima subseção, tratamos do debate sobre os Novos Estudos do Letramento e como esses novos estudos têm contribuído para o entendimento dos letramentos acadêmicos nas práticas socioculturais.

2.3 NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

A grande virada nos estudos do letramento como prática social nos anos 80 parte de um grupo de estudiosos que começaram a questionar seriamente a visão tradicional de letramento advindos da Linguística, da História, da Antropologia, da Retórica, da Psicologia, da Educação e de outras áreas. Os trabalhos não só vieram de diferentes disciplinas, mas foram escritos em diferentes linguagens teóricas que não foram unificadas. No entanto, esses trabalhos parecem convergir para uma visão compartilhada sobre os Novos Estudos do Letramento (GEE, [1990] 2015, p. 36).

Gee (1998) argumenta que os Novos Estudos do Letramento fazem parte de uma mudança social que se distancia do behaviorismo e do cognitivismo da primeira metade do século XX para um foco na interação social e cultural. Dessa forma, os Novos Estudos do Letramento fizeram parte de um movimento entre muitos outros que participaram dessa mudança social. Entre os estudiosos que participaram desse movimento, podemos citar Barton (1994); Gee (1990) e Street (1995) com suas declarações programáticas. Sendo que os exemplos seminais partem dos estudos de Heath (1983) e Street (1984).

Gee (1998) considera que os Novos Estudos do Letramento se basearam na visão de que a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto de práticas sociais. O autor demonstra que essa nova perspectiva de letramento surgiu de uma mistura de outros movimentos, alguns dos quais foram incorporados a essa perspectiva. Esses movimentos

trouxeram seus próprios argumentos quanto à importância do social, cada um com sua própria posição sobre o que o social deveria significar. No Quadro 1 a seguir, resumimos os quatorze movimentos listados por Gee (1998).

Quadro 1 – Movimentos relacionados à mudança social

(Continua)

| Movimento | Argumento |
|--|---|
| 1. Análise entomológica e análise conversacional e trabalho relacionado em sociolinguística interacional (Goodwin e Heritage (1990); Heritage (1984); Schiffrin (1994)). | A ordem social e institucional é o produto das complexidades momentâneas do momento das relações sociais e institucionais. É a interação verbal que produz e reproduz essa ordem. |
| 2. A psicologia discursiva (Edwards e Potter (1992); Harre e Stearns (1995)). | Concentra-se em coisas como “lembranças” e “emoções” não como “mental” e “privado”, mas como formas de falar que permitem às pessoas dar “conta” de suas memórias e emoções, contas que são negociadas em contexto e reunidas como parte integrante da interação social. |
| 3. A etnografia do discurso (Gumperz (1982); Hymes (1974)). | A linguagem em uso não transmite significados gerais e descontextualizados. Em vez disso, os participantes na interação usam várias “pistas” lexicais, estruturais e prosódicas, na fala ou escrita, para inferir apenas o contexto (ou parte de um contexto) relevante e como esse contexto dá significados de palavras específicas. |
| 4. A psicologia sócio histórica, após Vygotsky e depois Bakhtin (Wertsch 1985, 1991, 1998) | A mente humana é “mobilizada” através de um processo de “internalização” ou “apropriação” de imagens, padrões e palavras das atividades sociais em que participou. |
| 5. O trabalho estreitamente relacionado sobre a cognição situada (Lave (1996); Lave e Wenger (1991)) | O conhecimento e a inteligência não residem unicamente em cabeças, mas, em vez disso, são distribuídos nas práticas sociais (incluindo as práticas de linguagem) e as várias ferramentas, tecnologias e sistemas semióticos que uma dada “comunidade de prática” usa para realizar suas atividades características. |
| 6. A teoria dos modelos culturais (D'Andrade e Strauss (1992); Holland e Quinn (1987)). | As pessoas fazem sentido de suas experiências aplicando teorias ou “modelos culturais”. Os modelos culturais são simplificados e argumentos prototípicos, imagens, “enredos” ou elaborações metafóricas, compartilhadas dentro de uma cultura ou grupo social, que explicam por que e como as coisas acontecem e o que elas significam. |
| 7. Linguística cognitiva (Lakoff e Johnson (1980); Lakoff (1987); Ungerer e Schmid, (1996)). | Todas as linguagens humanas são organizadas em termos de sistemas intrincados, complexos, interceptados e sobrepostos de metáforas (e dispositivos figurativos relacionados). |
| 8. Os novos estudos de ciência e tecnologia (Latour 1987, 1991). | O conhecimento científico está enraizado nas práticas sociais do dia-a-dia dos cientistas e distribuído (e armazenado) dentro dessas práticas e os espaços, ferramentas, textos, símbolos e tecnologias que os cientistas usam. |

Quadro 1 – Movimentos relacionados à mudança social

(Conclusão)

| Movimento | Argumento |
|---|--|
| 9. A teoria da composição moderna (Bazerman (1989); Myers (1992); Swales (1990)). | O conhecimento e o significado se situam dentro dos “gêneros”, das gravações, da escrita, da atuação e da interação de padrões de disciplinas e outros domínios especializados. |
| 10. O trabalho sobre conexonismo (Clark (1993); Gee (1992)) | Os humanos não pensam e atuam principalmente com base em representações mentais que são regras gerais ou proposições lógicas. Em vez disso, o pensamento e a atuação são uma questão de uso e adaptação às circunstâncias atuais, padrões armazenados ou imagens de nossas experiências passadas. |
| 11. O amplo campo interdisciplinar dos estudos narrativos (Bruner (1986); Ricoeur, (1984)). | As pessoas fazem sentido de suas experiências de outras pessoas e do mundo, desempenhando-as em termos sociais e histórias culturalmente específicas, histórias que são apoiadas pelas práticas sociais, rituais, textos e outras representações de mídia de grupos e culturas sociais específicas. |
| 12. Trabalho em abordagens evolutivas da mente e do comportamento (Clark (1997); Dawkins (1982); Kauffman (1993)). | A inteligência humana não é uma coisa puramente mental e geral. |
| 13. A sociologia moderna (Beck, Giddens e Lash (1994); Giddens (1984, 1987)). | As formas como o pensamento, a ação e a interação humanas são simultaneamente estruturadas por forças institucionais e, por sua vez, dão uma ordem específica (estrutura, forma) a instituições de modo que é impossível dizer o que vem em primeiro lugar, as instituições ou as práticas sociais humanas que as promulga e reproduzem (e transformam) continuamente. |
| 14. chamado trabalho “pós-estruturalista” e “pós-modernista” (Bakhtin (1984); Bourdieu (1979, 1984); Fairclough (1992); Foucault (1973, 1977)). | Os “discursos” são característicos de formas de falar e escrever, além de atuar com e para com as pessoas e as coisas de modo que certas perspectivas e estados de coisas sejam considerados “normais” ou “naturais” e outros são considerados “desviantes” ou “marginais” |

Fonte: Baseado em Gee (1998)

Como podemos constatar no Quadro 1, acima, até se chegar aos Novos Estudos do Letramento vários movimentos surgiram com concepções teóricas e metodológicas diferentes sobre como lidar com a interação social e cultural por meio da leitura e da escrita em uma sociedade em constante mudança. Dentre esses movimentos ou abordagens de leitura e escrita, os Novos Estudos do Letramento compartilham a visão de que a leitura e a escrita só podem acontecer dentro de uma perspectiva de prática social.

O conceito dos Novos Estudos do Letramento, a partir de uma perspectiva histórica, aparece nos estudos de vários etnógrafos, tanto nos EUA como no Reino Unido, que utilizaram os *insights* etnográficos em contextos comunitários para repensar as coisas que as

peças fazem com o letramento no cotidiano. Gee (2015) assevera que o trabalho nos Novos Estudos do Letramento ajudou a fundar os estudos da cultura, do discurso, da linguagem, do letramento e, muitas vezes, da história e da história política. Dessa forma, diversos trabalhos iniciais ajudaram a iniciar os Novos Estudos do Letramento, dentre esses trabalhos, destaca-se o de Sylvia Scribner e Michael Cole (1981) sobre as práticas de letramento em diferentes domínios. Eles estudaram o povo *Vai* na África Ocidental, na Libéria. Nesse estudo, eles buscaram compreender a relação entre os contextos culturais locais e a aprendizagem do letramento. Destaca-se também o estudo clássico de Heath (1983),¹⁴ *Ways with words*, que descreve as diferentes práticas de linguagem e letramento em três comunidades, nos Estados Unidos.

Dessa forma, os Novos Estudos do Letramento se caracterizam pelas práticas diárias de letramento em contextos sociais específicos que desempenharam um papel importante na localização de questões de letramento em contextos mais amplos de atividades sociais, e esse conhecimento fornece um mapa conceitual para mostrar a linhagem e o desenvolvimento do campo (PAHL, 2014, p. 436).

Os estudiosos nos Novos Estudos do Letramento destacam a pluralidade do letramento em termos socioculturais diferentes, pois diferem de práticas conectadas com o impresso, ou seja, diferentes letramentos. As pessoas tendem a aplicar nos Novos Estudos do Letramento, uma nova perspectiva para práticas que envolvem novas tecnologias (como por exemplo as tecnologias digitais). Com base em teorias de leitura, de escrita e de letramento como práticas sociais (BARTON, 1994; GEE, 1990,1996; STREET, 1984, 1995), esses estudiosos buscaram trazer uma nova abordagem para a escrita e letramento dos estudantes em contextos acadêmicos que desafia o modelo dominante de “*déficit*”. Em vez de se envolver em debates sobre a escrita “boa” ou “ruim”, esses etnógrafos examinam a escrita em contextos acadêmicos, como cursos universitários, ao nível da epistemologia (HEATH; STREET, 2008).

Por sua vez, Street (2003, 2005) argumenta que os Novos Estudos do Letramento representam uma mudança de perspectiva sobre o estudo e aquisição do conhecimento, a partir do modelo cognitivo dominante, com ênfase na leitura, para uma compreensão mais

¹⁴O clássico “Caminhos com palavras” de Shirley Brice Heath (1983) é um estudo etnográfico sobre as formas em que o letramento está inserido no contexto cultural de duas comunidades em Piemont, Carolinas, nos EUA. Neste estudo clássico, a autora investiga a aprendizagem das crianças ao usar a linguagem em casa e na escola. Roadville é uma comunidade de classe trabalhadora branca de famílias imersas há gerações na vida das fábricas têxteis; Trackton é uma comunidade da classe trabalhadora afro-americana cujas gerações mais antigas cresceram cultivando a terra, mas cujos membros existentes trabalham nas fábricas.

ampla de práticas de letramento em seus contextos sociais e culturais. Os Novos Estudos do Letramento representam uma nova forma de considerar a natureza do letramento, focalizando não apenas na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social (STREET, 1985). Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestados nas relações de poder. Os Novos Estudos do Letramento, então, não tomam nada como garantido no que diz respeito aos letramentos e às práticas sociais com as quais eles se tornaram associados, problematizando o que conta como letramentos em qualquer momento e lugar e pergunta “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Nesse quadro, a abordagem comum ao letramento é vista como prática social. Além disso, os estudiosos revelam-se preocupados em explorar e expandir o significado da compreensão sobre o letramento através das ligações entre os dados empíricos e sociais da teoria. Neles, as diferentes áreas da teoria social são incluídas, tais como a globalização, a mídia e o design visual, as semioses sociais, as burocracias e as relações de poder, o tempo, a identidade cultural e o conhecimento científico.

No contexto dos Novos Estudos do Letramento, a noção de práticas de letramento, segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000), oferece uma maneira poderosa de conceitualização da relação entre as atividades de leitura e de escrita, e as estruturas sociais em que elas estão inseridas e que ajudam a formar. Assim, quando os autores se referem às práticas, não se trata apenas de uma escolha superficial de uma palavra, mas das possibilidades que esta perspectiva oferece para novos entendimentos teóricos sobre o letramento. Nesse sentido, as práticas não são unidades observáveis de comportamento, elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Isso inclui a consciência de letramento, construção de letramento, discursos de letramento e como o sentido e construção do letramento são percebidos pelas pessoas. Além disso, estes processos são internos ao indivíduo; ao mesmo tempo, os processos são práticas sociais que ligam as pessoas umas com as outras, e eles incluem cognição compartilhada, representados em ideologias e identidades sociais.

Um das principais atribuições que não se pode negar é que as práticas são moldadas por normas sociais que regulam a utilização e distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. Portanto, elas são atravessadas pela distinção entre os mundos individuais e sociais, e as práticas de letramento são percebidas nas relações entre as pessoas, dentro de grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades que residem nos indivíduos. Neste sentido, Fisher (2007) assevera que “a noção de práticas sociais

viabiliza uma discussão fecunda ao estabelecer ligação entre atividades de leitura e escrita e estruturas sociais” (FISHER, 2007, p. 28). A partir da ênfase dada por Street (1984) aos modelos de letramento, discutiremos, no subtópico a seguir, os modelos de letramento autônomo e ideológico.

2.3.1 Letramento autônomo e ideológico

Durante a década de 1980, os etnógrafos se moveram em vários temas dominantes em suas preferências para as teorias sociais. Essas teorias, de uma forma ou de outra, foram essencialmente sobre as restrições, os processos e as práticas que as construíram, modificaram e reproduziram. Cotidianamente, a agência humana atende a essas restrições, seja de estruturas (econômicas ou sociais) ou de identidades (baseadas em gênero, raça, associação linguística ou étnica). Por essa razão, particularmente na década de 1970, os antropólogos centraram seus estudos na teoria de prática baseada no trabalho de diversos teóricos de outras disciplinas. Termos como comunidades de prática e práticas de letramento tornaram-se comuns em trabalhos de etnógrafos. Os antropólogos, mais do que outros cientistas sociais, foram citados nas obras de sociólogos e filósofos franceses, teóricos políticos e sociólogos britânicos que tentaram entender a cultura, a estrutura social, a identidade, as subjetividades e as relações de poder. Alguns desses teóricos como Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Anthony Giddens lidaram consistentemente com o poder dentro da ordem cultural ou institucional e deram especial atenção aos poderes institucionais que moldam a linguagem (HEATH; STREET, 2008, p. 101).

Buscando caracterizar as novas abordagens para compreensão e definição de letramento, Street (2005, p. 417) se refere à distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento argumentando que o modelo autônomo de letramento funciona a partir do pressuposto de que o letramento em si terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas de forma autônoma. O letramento é pensado de forma igual, funcionando do mesmo jeito para todos. Acredita-se que o processo de letramento conduzirá, por exemplo, as habilidades cognitivas mais elevadas a um melhor desempenho econômico, uma maior igualdade social e assim por diante.

Nesse sentido, o letramento passa a ser visto funcionando autonomamente, independente das condições sociais e interpretações culturais em que está inserido. Por exemplo, o modelo autônomo de letramento muitas vezes é adotado em programas educacionais que visam à alfabetização de jovens e adultos em larga escala, sobretudo, em

países em desenvolvimento com altos índices de analfabetismo. Entretanto, não podemos deixar de considerar que esse modelo contribui para disfarçar pressupostos culturais e ideológicos que lhes são subjacentes podendo ser apresentados como se eles fossem neutros e universais (STREET, 2005).

Kleiman (1995), por sua vez, corroborando os estudos do letramento, reconhece que as características de autonomia se referem ao fato de que a escrita é um produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Desse modo, chega a propor três características ao modelo, sejam elas: 1- a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2 – a dicotomização entre oralidade e escrita; e 3 – a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou aos grupos que a possuem. Além disso, uma das críticas atribuídas ao modelo autônomo é a responsabilidade e o fracasso do indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas. É preciso dizer que nem todas as pessoas aprendem e compreendem a leitura e a escrita em suas práticas diárias da mesma forma, provando que o letramento não funciona igualmente para todos, como é esperado no modelo autônomo.

Seguindo o mesmo raciocínio de Street (2005), Perry (2012) afirma que o modelo autônomo de letramento é um conjunto de habilidades, descontextualizadas e neutras que podem ser aplicadas em qualquer situação, já que o letramento é algo que se tem ou não. Vistas dessa maneira, as pessoas são letradas ou iletradas. Aquelas vistas como iletradas, por sua vez, são marcadas como deficientes. Entretanto, o modelo autônomo revela importantes consequências tanto para a cognição individual e para a sociedade através das características intrínsecas que o letramento é levado a construir.

Com base nos programas tradicionais de letramento em diferentes partes do mundo, Street (1984) chega à conclusão de que o modelo autônomo de letramento, nos quais muitos programas e práticas foram baseados, não é um instrumento intelectual adequado para compreensão da diversidade da leitura e da escrita em todo o mundo ou para requerer essa diversidade de leitura e escrita na concepção de programas práticos. É necessária uma abordagem alternativa denominada “ideológica” e não apenas um modelo cultural, pois é importante não só atender a significados culturais, mas também às dimensões de poder destes processos de leitura e escrita.

A alternativa ao modelo autônomo é, portanto, o modelo ideológico, pois oferece uma visão mais sensível às diferenças culturais e práticas de letramento, tendo em vista que há mudança de um contexto para outro. Esse modelo toma o letramento como um conjunto de

práticas (por oposição a habilidades) que são baseadas em contextos específicos e indissociavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade. O modelo começa a partir de premissas diferentes, ou seja, o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, sendo que ele está sempre incorporado em princípios epistemológicos socialmente construídos (GEE, 2015). Dando ênfase ao modelo ideológico, Street (1984,1995) afirma que o envolvimento com o letramento foi sempre um ato social desde o início. Por exemplo, as maneiras como professores e alunos interagem já seria uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias sobre letramento realizadas pelos participantes, especialmente os novos aprendizes e suas posições em relações de poder. Nesse sentido, não é válido supor que o “letramento” pode ser tomado “de forma neutra” e só depois seus efeitos “sociais” possam ser experimentados.

Neste contexto de práticas de letramento e na concepção ideológica de letramento, Oliveira (2011) afirma que a universidade é formada por diversas práticas sociais, nas quais professores e alunos, ou seja, sujeitos letrados, revelam as relações de uso que estabelecem com a escrita e abrem espaço para que novas relações sejam construídas a partir das necessidades de interação desse domínio. Pode-se dizer que é na universidade que as práticas socioculturais se ampliam, pois é nesse contexto específico em suas relações de poder que se dão as interações.

Heath e Street (2008) reiteram que os antropólogos com interesses especiais no pós-colonialismo se beneficiaram do trabalho de Frantz Fanon, Stuart Hall, Edward Said e Gayatri Spivak. Eles argumentam que os estudos de socialização linguística também refletiram a influência dos escritos de Pierre Bourdieu sobre o *habitus*, bem como os trabalhos sobre a entrada da língua e classe social por Basil Bernstein. Apontam ainda Paulo Freire, entre os teóricos do letramento, cujo trabalho tem fôlego para levantar a consciência política.

No entanto, como asseveram Heath e Street (2008) existem duas áreas de interesse para os etnógrafos: o letramento social e o letramento acadêmico. As definições de letramento muitas vezes se referem a uma distinção entre um modelo autônomo e um modelo ideológico (STREET, 1984).

O modelo autônomo de letramento funciona a partir do pressuposto de que o letramento em si mesmo, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Do ponto de vista das teorias sociais do poder, esse modelo de letramento disfarça os pressupostos culturais e ideológicos e apresenta os valores do letramento como neutros e universais. A pesquisa na abordagem da prática social desafia esse ponto de vista e sugere que, na prática, as abordagens dominantes baseadas no modelo autônomo simplesmente

impõem concepções ocidentais (ou urbanas) de letramento em outras culturas através de instituições selecionadas.

O modelo ideológico alternativo de letramento oferece uma visão mais culturalmente sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Por estas razões, bem como o fracasso de muitos programas tradicionais de letramento (STREET, 1984), profissionais e pesquisadores acadêmicos concluíram que o modelo autônomo de letramento, em que muitas práticas e programas de letramento se baseiam, não foi apropriado nem eficaz. Dessa forma, Heath e Street (2008) afirmam que, a partir dos diversos usos da linguagem, as necessidades sociais e as realidades culturais em todo o mundo se encaixam melhor dentro de um modelo ideológico de letramento.

A fim de pesquisar o letramento como prática social, muitos defendem uma pesquisa etnográfica, em contraste com o caráter experimental e, muitas vezes, individualista, de abordagens dominantes para o letramento em pesquisa e política. Muitos dos trabalhos nesta tradição etnográfica (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; GEE, 1990,1998; HEATH, 1983, 1996b; STREET, 1993; STREET; HORNBERGER, 2008) enfocam os significados e usos diários de letramento em contextos culturais específicos e ligam diretamente com a forma como entendemos o trabalho dos programas de letramento, que eles mesmos se tornaram sujeitos ao inquérito etnográfico.

O letramento tem sido a base da grande divisão entre as culturas letradas e orais. No plano cultural, o letramento é suposto à condição *sine qua non* de culturas modernas, sofisticadas e complexas, no plano individual é possível levá-lo a ordens superiores de inteligência, no entanto, o letramento tem efeitos diferentes em contextos sociais diferentes e nenhum para além de tais definições (GEE, 2015). Com efeito, é possível que o letramento seja melhor compreendido dentro de seus eventos e de suas práticas. Na próxima subseção, voltamos a discutir sobre os eventos e práticas de letramento na tentativa de ampliar o conceito.

2.3.2 Eventos e práticas de letramento

Os eventos e as práticas de letramento são essenciais para compreendermos o letramento como um fenômeno social. Os eventos de letramento servem de evidência concreta para as práticas de letramento. Heath (1982) desenvolveu a noção de eventos de letramento com uma ferramenta para examinar as formas e as funções da linguagem oral e escrita. Ela descreveu um evento de letramento como “qualquer ocasião em que a totalidade da escrita é

parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos” (HEATH, 1982, p. 393). Nesse sentido, é o que pode ser observado quando as pessoas estão usando a leitura e a escrita. Essa concepção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita. Como consequência disso, a aprendizagem seria impulsionada por contextos particulares e ocorreria através da exposição aos usos da linguagem e aos eventos de letramentos diários, em vez de instrução intencional.

Os eventos de letramento têm regras interacionais e exigem determinadas competências interpretativas. Dependendo do contexto ou do enquadramento do evento, os participantes em um evento de letramento devem saber como usar e como responder na modalidade oral aos materiais escritos. Portanto, os eventos de letramento requerem o conhecimento das formas e funções da oralidade, implícitos em eventos de fala.

Por sua vez, Barton e Hamilton (1998, p. 7) defendem que, nos eventos de letramento,

Normalmente, há um texto escrito, ou textos, central para a atividade e pode haver conversa em torno do texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem a partir de práticas e são moldadas por elas, a noção de eventos sublinha a natureza situada dos letramentos, que sempre existe em um contexto social. [...]. Muitos eventos de letramento na vida são atividades regulares e repetidas, e estes, muitas vezes, podem ser um ponto de partida útil para a investigação sobre os letramentos (Tradução nossa¹⁵).

De fato, muitos eventos de letramento são atividades cotidianas e reiteradas. Assim, alguns eventos estão ligados às sequências de rotina e essas podem fazer parte dos procedimentos formais e das expectativas das instituições sociais, como locais de trabalho, escolas e agências de bem-estar. Já outros eventos são estruturados pelas expectativas mais informais e pressões de grupo ou pares.

Os textos, por sua vez, são uma parte crucial de eventos de letramento e o estudo de letramento é, em parte, um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados. Em geral, o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais, as quais são observáveis em eventos que são mediados por textos escritos no meio acadêmico. Portanto,

¹⁵Turning to another basic concept, literacy events are activities where literacy, has a role. Usually there is a written text, or texts, central to the activity and there may be talk around the text. Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them, the notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context. [...] Many literacy events in life are regular, repeated activities, and these can often be a useful starting point for research into literacy.

por meio dos eventos de letramento, é possível observar o que as pessoas fazem com os textos. As práticas, ao contrário, são inferidas, pois elas se conectam às crenças não observáveis, aos valores, às atitudes e às estruturas de poder. Devido a ênfase dada aos eventos de letramento, aqueles que trabalham com o letramento como práticas sociais tendem a se concentrarem em textos escritos e impressos (PERRY, 2012).

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, são abordados conjuntamente. O conceito de evento é colocado firmemente no âmbito dos elementos observáveis no cotidiano sendo capazes de serem estudados através da etnografia. Assim, esses elementos observáveis das atividades envolvem a leitura e a escrita. As práticas de letramento, no entanto, são estudadas como padrões observáveis de comportamento através dos eventos ou inferidas no nível de aspectos ideológicos através de observações mais amplas e através de dados de entrevistas (KELL, 2006).

Nesse sentido, as práticas de letramento distanciam-se do contexto imediato em que os eventos de letramento ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. Por seu turno, Baynham (1995) descreve as práticas de letramento como atividades humanas concretas que envolvem não somente o que as pessoas fazem, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem. O autor também leva em conta como as pessoas constroem valor e a ideologia que já permeiam esse acontecimento e que estão subjacentes a essas ações.

Por sua vez, Barton e Hamilton (2000) descrevem as práticas de letramento como formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas fazem uso em suas vidas. Essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Elas estão relacionadas à forma como as pessoas em uma cultura particular utilizam o letramento para construir sentido em suas vidas. Dessa forma, elas são processos ao mesmo tempo individuais e sociais que expressam regras e valores abstratos sobre o letramento, sendo moldadas e ajudando a moldar as maneiras pelas quais as pessoas dentro das culturas o usam.

Já, Street (2001) emprega o termo “práticas de letramento” como uma forma de enfatizar as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita. Vale salientar que o autor se baseia no conceito de práticas de letramento elaborado por Heath (1983), podendo assim dar maior ênfase aos modelos sociais de letramento em que os participantes podem estar envolvidos e lhes dão significado. O autor destaca também que o conceito de práticas de letramento é um dos mais robustos que os pesquisadores desenvolveram dentro de uma

abordagem social de letramento. Para Street, esse conceito tenta não só tratar de eventos e padrões em torno do letramento, mas também ligá-los a algo socioculturalmente mais amplo.

Por fim, de acordo com Heath e Street (2008), uma direção dos estudos etnográficos tem sido a própria instituição dos pesquisadores, ou seja, a universidade. O campo dos letramentos acadêmicos tem feito coisas semelhantes para a questão da escrita dos alunos no ensino superior, da mesma forma que a perspectiva do letramento social tem feito, nos domínios do desenvolvimento internacional, letramento comunitário e assim por diante. Tomando-se como base a perspectiva de letramento acadêmico de Barton; Hamilton, (1998) e Street, (1984, 1995) – análise e proximidade do campo, trata de ler e escrever como práticas sociais que variam de contexto, cultura e gênero -, as práticas de letramento das disciplinas acadêmicas podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades.

Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de mudar os estilos de escrita e os gêneros através de que interage verbalmente entre uma configuração e outra, implantar um repertório de práticas de letramento apropriadas para cada configuração e lidar com os significados e identidades sociais que cada um evoca. Nesta tese, adotamos a noção de práticas de letramento como entendida por Ivanic (1998), pois, consideramos que elas são relevantes para o estudo da identidade em escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras.

Na próxima seção, discutimos o letramento acadêmico como um campo de pesquisa e investigação intelectual que foi desenvolvido em meados da década de 1990, principalmente no Reino Unido, mas que tem se projetado como área de interesse nos EUA, na Europa e partes da América do Sul. Em termos gerais, é um campo que procura explorar a natureza das práticas de letramento da academia, em uma escolaridade mais ampla e formal. Além disso, pretende-se rever as consequências dessas práticas para os indivíduos, para as instituições e para a construção de conhecimento de forma mais geral.

3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS NO ENSINO SUPERIOR

Nesta Seção, damos continuidade ao que discutimos na Seção 2 e ampliamos o debate sobre os letramentos acadêmicos. Na subseção 3.1, o conceito de discurso, a partir dos estudos de Gee ([1990]2015) que configura o Discurso com D maiúsculo, evoca as noções de Discursos primários e secundários. Na seção 3.2, discutimos sobre a noção de comunidades discursivas a partir dos estudos de Swales (1990, 1998) cujo conceito é central neste trabalho. Na seção 3.3, apresentamos o conceito de gêneros discursivos partindo da visão dialógica de Bakhtin (1981,1987), da análise de gêneros de Swales (1990) e da perspectiva acadêmica e/ou profissional de Bhatia (1993). Na seção 3.4, fazemos uma breve discussão sobre escrita e gêneros acadêmicos. Já na seção 3.5, refletimos sobre os letramentos acadêmicos a partir das concepções de Barton; Hamilton (1998); Street (1995); Bartolomae (2005); Lea e Street (1998). Na subseção 3.5.1, apresentamos os modelos dos letramentos acadêmicos cuja discussão se estende às subseções 3.5.2 a 3.5.5. Por fim, na seção 3.6, discutimos sobre a escrita na universidade a partir da perspectiva da escrita no currículo, das perspectivas da escrita como produto, como processo e como prática social e do modelo dos letramentos acadêmicos que são ampliadas nas subseções 3.6.1, 3.6.2 e 3.6.3.

3.1 DISCURSO

Antes de discutirmos sobre comunidade discursiva, vamos esclarecer o conceito de discurso que adotamos nesta tese. No contexto da linguagem, o discurso toma parte das atividades comunicativas entre seus interlocutores, sendo que suas atividades produtoras de sentido acontecem principalmente nas interações entre os interlocutores dentro de seus enunciados. Nesse sentido, locutor/interlocutor, escritor/leitor são os enunciatários situados em determinado tempo histórico, espaço geográfico, pertencentes a uma mesma comunidade ou grupo e, por esse motivo, carregam as mesmas crenças, valores culturais, sociais e políticos.

Como assevera Gee (2001) uma pessoa, usando apenas um tipo de linguagem, não pode se declarar como um tipo exclusivo de pessoa. Para ele, encenar e reconhecer determinados tipos de pessoas é uma dança em que outras pessoas devem participar, ou seja, é mais do que a linguagem que está em jogo. Assim, tal qual definido por Gee (1990, 2001,2015) um discurso é um modo distintivo de usar a linguagem integrada com “outras

coisas” o que permite encenar um tipo particular de identidade socialmente situada, isto é, negociável e contestável.

Ao se referir a “outras coisas”, Gee, ressalta que são modos distintos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, conhecer, sentir, valorizar, vestir e usar o próprio corpo. Além disso, são formas distintas de usar símbolos, imagens, objetos, artefatos, ferramentas, tecnologias, tempos, lugares e espaços. Ao pensarmos em tipos particulares de pessoas, voltamos nosso olhar para a comunidade discursiva do Curso de Letras e indagamos o que é necessário para ser um estudante de Letras (ao modo de um professor tradicional), um estudante de filosofia e um estudante de medicina, por exemplo.

Como argumenta Gee (2001) ao preencher mentalmente os detalhes da linguagem e da não linguagem, estaremos especificando, isto é, reconhecendo Discursos. Por isso, os discursos são sempre definidos em relação a outros discursos e, por sua vez, os discursos se modificam ao longo da história. Tentamos reconstruir, aqui, o exemplo dado por Gee (2001) ao envolver os respectivos Discursos do professor da escola básica e do professor universitário. Um professor do ensino médio envia um texto para um professor universitário. Em resposta ao professor do ensino médio, o professor universitário relaciona o texto de sua resposta com o mundo nacional global.

Nesse caso, o professor universitário está, naturalmente, falando de discursos profissionais. No entanto, o professor do ensino médio encena sua experiência em termos de uma linguagem social (cotidiana) e em termos dos diálogos e procedimentos reais de seu trabalho cotidiano. Como assegura Gee (2001), a expertise, dos professores nesse caso, está alinhada não apenas com o local, mas com o cotidiano e com as ações específicas dos professores envolvidos no discurso. Por outro lado, o professor do ensino médio aprofunda sua expertise numa linguagem especializada, não coloquial e em termos de pontos de vista distintos, não em termos dos diálogos e procedimentos reais de seu trabalho cotidiano.

Gee ([1990], 2015), definiu os discursos muito mais amplamente, caracterizando o Discurso¹⁶ (com a letra D inicial maiúscula) como uma associação socialmente aceita, entre

¹⁶ Gee (2001) distingue Discurso (com “D” maiúscula) do termo discurso (com inicial minúscula). Segundo ele, o primeiro refere-se à associação entre linguagem e demais elementos das práticas sociais. Assim, através do Discurso, é possível compreender as diferentes formas pelas quais o uso da linguagem é integrado com outros elementos para representar um tipo particular de identidade socialmente situada ou um tipo determinado de pessoa, embora isso possa estar sujeito a constantes negociações ou disputas. O segundo (com “d” minúscula) diz respeito ao uso da linguagem (oral ou escrita) cujo propósito é comunicar-se. Para Gee, discursos com d minúsculo são trechos, tais como as conversações, as histórias, etc. Dessa forma, os discursos seriam parte dos Discursos (GEE, 2001). Levamos em consideração em nesta pesquisa sobre letramento acadêmico o conceito estabelecido por Gee de Discurso com D maiúsculo.

as formas de usar a linguagem, outras expressões simbólicas e artefatos, formas distintas do falante/ouvinte, escritor/leitor que se juntam às distintas formas de agir, interagir, valorizar, sentir, vestir, e pensar, acreditando que, com outras pessoas e com vários objetos, ferramentas e tecnologias, possam promulgar identidades socialmente reconhecíveis e possam exercer atividades específicas e socialmente reconhecíveis.

Segundo o teórico, os Discursos se concentram em todas as ações ou atos das pessoas. Dessa forma, um Discurso seria composto de formas distintas de falar e ouvir e muitas vezes, também, formas distintivas de escrever e ler. Esses modos distintivos de falar e ouvir, ler e escrever, ou ambos, seriam combinados com caminhos distintivos de atuação, interação, valorização, sentimento, vestimenta, pensamento e crença. Por sua vez, tudo isso é combinado com formas de interagir com outras pessoas, e com vários objetos, ferramentas e tecnologias. Tudo isso estaria a serviço de identificar identidades socialmente reconhecíveis específicas. Essas identidades podem ser coisas como ser um membro de uma banda de música, um policial, um biólogo, um estudante em sala de aula em uma escola específica, um determinado tipo de médico, professor, trabalhador em seu local de trabalho, homem, mulher, namorado, namorada, alguém em um bar, e assim por diante, através de uma lista praticamente infinita.

Quando as pessoas dizem qualquer coisa a alguém, elas o fazem através de seus Discursos e, nesse momento, elas assumem uma identidade socialmente situada, uma vez que a língua não é suficiente para isso. Além disso, é preciso também que cheguem a nossas mentes certas ações, para que se possa entrar em sintonia com vários objetos, ferramentas, tecnologias, lugares e com outras pessoas. Assim, pertencer a um Discurso é ser capaz de se envolver em um tipo particular de “dança” com palavras, ações e valores, sentimentos, outras pessoas, objetos, ferramentas, tecnologias, lugares e tempos, de modo a ser reconhecido como uma espécie distinta. Nesse sentido, ser capaz de reconhecer um discurso é ser capaz de reconhecer tais danças (GEE [1990], 2015).

Por outro lado, Gee ([1990], 2015) salienta que, enquanto existe uma infundável variedade de Discursos no mundo, o ser humano, exceto em condições extraordinárias, adquire um Discurso inicial constituindo-se em sua principal unidade de socialização no início da vida. A esse tipo de Discurso inicial, ele denomina de Discurso primário, aquele que é realizado por uma pessoa não especializada ou não profissional. É nesse tipo de Discurso que se reconhece e se define a base da língua vernácula, ou seja, a língua que se pode falar e interagir com as pessoas comuns (não especializadas) e nela construir uma identidade vernácula e culturalmente específica.

Por essa razão, todos os Discursos adquiridos mais tarde na vida, além do Discurso primário, realizam-se dentro da esfera pública, ou seja, distante da atmosfera inicial de socialização. Gee ([1990], 2015) denomina esses Discursos de secundários, uma vez que eles são adquiridos nas instituições que são parte integrante das comunidades mais amplas, quer se tratem de grupos religiosos, organizações comunitárias, escolas, empresas, governos, etc. Em suma, ele descreve os discursos primários e secundários como “*kits de identidade*” que as pessoas acessam para desempenhar papéis particulares em contextos particulares. Por exemplo, as formas de usar a leitura e a escrita na academia, bem como as formas de agir, de interagir, de vestir, de se comportar, etc. podem ser reconhecidas e interpretadas como evidências de um aluno ser bem ou malsucedido nessa comunidade.

Existem relacionamentos complexos entre os Discursos primários, como afirma Gee ([1990], 2015, p.175):

Há, claro, relacionamentos complexos entre os Discursos primários das pessoas e os secundários que elas adquirem, bem como entre seus Discursos secundários acadêmicos, institucionais e comunitários. Essas interações crucialmente afetam o que acontece com as pessoas quando elas estão tentando adquirir novos Discursos. Os empréstimos iniciais é uma destas relações. Os outros envolvem formas de resistência, oposição, dominação, por um lado, ou de aliança e cumplicidade por outro, entre os Discursos. (Tradução nossa¹⁷).

De acordo com Gee, os Discursos significam uma associação socialmente aceita entre as formas de usar a linguagem e outras expressões simbólicas, ou seja, os modos de pensar, agir, acreditar, valorizar e atuar. Além disso, é necessário saber usar várias ferramentas, tecnologias ou adereços que são utilizados para identificar-se como um membro de um grupo socialmente significativo ou rede social, sinalizando, com isso, o preenchimento do nicho social de forma distintamente reconhecível.

Nesse sentido, o autor assevera que há relações complexas entre os Discursos primários das pessoas e os secundários os quais estão sendo adquiridos, bem como entre seus discursos secundários acadêmicos, institucionais e baseados na comunidade. Por exemplo, quando as crianças vão para a escola, elas aprendem um Discurso secundário que envolve uma identidade específica, em outras palavras, ser um estudante de “um certo tipo” que usa certos tipos de “linguagem escolar”. Essa identidade e essas formas de usar a linguagem

¹⁷ There are, of course, complex relationships between people’s primary Discourses and the secondary ones they acquire, as well as among their academic, institutional and community-based secondary Discourses. These interactions crucially affect what happens to people when they are attempting to acquire new Discourses. Early borrowing is one of these relationships. Others involve forms of resistance, opposition, domination, on the one hand, or of alliance and complicity, on the other, among Discourses.

podem, em determinados pontos, entrar em conflito com as identidades, valores e formas de usar a linguagem que algumas crianças aprendem em casa como parte de seu Discurso primário.

Gee ([1990], 2015) assinala uma série de pontos importantes que se pode fazer sobre os Discursos, entre eles: 1 - Os Discursos são inerentemente ideológicos. Eles envolvem crucialmente um conjunto de valores e pontos de vista sob as relações entre as pessoas e a distribuição de bens sociais, ou seja, nesse ponto as pessoas são *insiders*¹⁸. 2 – Os Discursos são resistentes ao criticismo interno e autoanálise desde proferir pontos de vista que os comprometem seriamente, os definem como sendo *outsiders*¹⁹. 3 – As posições definidas pelo Discurso de quem fala e se comporta não são, no entanto, apenas definidas internamente para um Discurso, mas também como posições ocupadas pelo Discurso na sua relação com o outro, em última análise, opondo-se aos Discursos. 4 - Qualquer Discurso se preocupa com certos objetos e avanços com certos conceitos, pontos de vista e valores em detrimento de outros. 5 - Finalmente os Discursos estão intimamente relacionados com a distribuição de poder social e estrutura hierárquica na sociedade, porque eles são sempre e, em toda parte, ideológicos. O controle sobre certos Discursos pode levar à aquisição de bens sociais (dinheiro, poder, *status*) em uma sociedade.

Por fim, Gee ([1990], 2015) enfatiza que os Discursos são marcados dentro das comunidades discursivas específicas em seus posicionamentos ideológicos. Portanto, o Discurso sempre faz parte do jogo em determinados momentos, ou seja, quando as pessoas falam e agem, elas estão “oferecendo” uma identidade a ser reconhecida dentro da comunidade. Porém, essa tentativa nem sempre poder ser bem-sucedida, uma vez que a pessoa pode ser reconhecida de maneiras diferentes às que elas pretendem. No próximo tópico, levantamos uma discussão em torno da comunidade discursiva acadêmica no sentido atribuído por Swales (1990).

3.2 COMUNIDADE DISCURSIVA

A noção de comunidade discursiva é amplamente utilizada no estudo do letramento acadêmico para se referir a um grupo de praticantes de uma especialidade

¹⁸Indivíduo reconhecido ou aceito como membro de um grupo, categoria ou organização. Cf. Dictionary Webster, disponível em <https://www.merriam-webster.com/dictionary/insider>

¹⁹Indivíduo que não pertence a um grupo particular. Cf. Dictionary Webster, disponível em <https://www.merriam-webster.com/dictionary/insider>.

disciplinar que compartilham a língua, crenças e práticas. Em nossa pesquisa, referimo-nos à comunidade disciplinar de Linguística do Curso de Letras. Assim, os membros dessa comunidade compartilham aprendizagem e iniciação profissional semelhantes, leem a mesma literatura, compartilham objetivos e julgamentos profissionais e comunicam-se uns com os outros com êxito.

Para fins de nosso estudo, partimos do pressuposto de que comunidade discursiva é um conjunto de indivíduos com objetivos em comum que podem ser formalmente expressos ou não. Podem possuir também mecanismos de intercomunicação variáveis, usados primeiramente para fornecer informação ou *feedback* aos membros da comunidade e um léxico específico que restringe e adequa os textos compartilhados por seus membros e de difícil acesso pelos não membros. Assim, para que um grupo de indivíduos seja reconhecido como uma comunidade discursiva, seus participantes devem estabelecer os procedimentos e as práticas a serem utilizadas entre eles (ARANHA, 2009).

Swales (1990) define comunidade discursiva como redes sociorretóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com os gêneros específicos que são usados para promoção comunicativa destes conjuntos de objetivos. Em consequência disso, os gêneros seriam as propriedades das comunidades discursivas, ou seja, os gêneros trazem para a comunidade discursiva, não indivíduos, mas outros tipos de agrupamento para as comunidades.

Ao reformular o conceito de comunidade discursiva, Swales (1998) afirma que a comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela reprodução de um grande número de gêneros, os quais tem como função social a validação das relações interacionais fora da comunidade. Assim, os estudantes de Letras devem compartilhar um conjunto das áreas de saberes que são orientadas na sua preparação acadêmica e no seu desenvolvimento profissional, uma vez que desenvolvem suas competências textuais de compreensão e produção. No entanto, como assinala Carlino (2005) as dificuldades e acertos também surgem nesta comunidade discursiva/acadêmica, o que na concepção da autora é preciso que os professores, na universidade, ajudem os alunos a ingressarem nesta comunidade através do discurso e do conhecimento especializado.

Um dos problemas enfrentados pelos alunos no ensino superior, como apontado por Lillis (1999), é a falta de oportunidade que os alunos têm para discutir a sua escrita e as convenções que são esperadas ao se escrever numa comunidade discursiva acadêmica. Lillis e Scott (2007) afirmam que, embora uma prática transformadora esteja interessada nessas

questões, ela também se preocupa em localizar as convenções em relação às tradições contestadas de construir o conhecimento, eliciando as perspectivas dos estudantes escritores sobre as maneiras pelas quais as convenções afetam sua produção de conhecimento e explora as formas alternativas de construção de conhecimento na comunidade discursiva.

Por seu turno, Hyland (2006) adverte que, para participar com sucesso em uma comunidade, é preciso aprender a se comunicar nela. Uma comunidade é um grupo de pessoas reunidas em torno de valores comuns para alcançar um objetivo ou propósito que é comunicado entre seus membros. Uma comunidade discursiva, então, é um grupo social envolvido em discursos pertencentes a esse grupo (SWALES, 1990).

Já, Poel e Gasiorek (2012) argumentam que é na universidade que, pela primeira vez, a maioria dos estudantes percebe a academia como uma comunidade. E como qualquer comunidade discursiva, a academia tem um conjunto de “regras” – amplamente não escritas – em relação à interação, exposições de conhecimento e comunicação em geral às quais seus membros devem aderir e se envolver. Essas questões, ou seja, a forma como os alunos pensam e usam a linguagem dentro do ambiente acadêmico, geralmente se enquadram na rubrica do discurso acadêmico. A maioria dos estudos aponta que o discurso acadêmico geralmente se refere às formas de pensar e usar a linguagem em um contexto específico que é determinado pelas atividades sociais complexas (HYLAND, 2008) e incorporado na estrutura ideológica desse contexto (GEE, [1990]2015).

Nesta tese, consideramos que uma comunidade discursiva é um grupo de pessoas envolvidas com o objetivo de se comunicar sobre um determinado assunto, tema ou um campo particular. Swales (1990) descreve as comunidades do discurso como grupos que têm os mesmos objetivos e usam a comunicação para alcançá-los. Central em sua análise é a noção de gênero, cujos padrões organizacionais de comunicação escrita pertencente às comunidades de discurso específicas que ajudam a definir essas comunidades. Assim, uma comunidade discursiva tem sido apropriada principalmente por instrutores e pesquisadores que adotam uma “visão social” do processo de escrita. Portanto, numa comunidade discursiva, os objetivos das necessidades comunicativas tendem a predominar no desenvolvimento e na manutenção das características discursivas. Para isso, Swales (1990) apresenta seis definições características que serão necessárias e suficientes para identificar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva. No Quadro 2 a seguir, resumimos as seis definições características apresentadas por Swales (1990).

Quadro 2 - Características das Comunidades Discursivas

| Características de uma comunidade discursiva | Definições das características |
|--|--|
| <p><i>1. possui um amplo conjunto de acordos de objetivos públicos comuns.</i></p> | <p>Estes objetivos públicos podem ser formalmente registrados em documentos (como é frequente no caso de associações e clubes), ou eles podem ser mais tácitos. Os objetivos são públicos, porque espiões podem aderir à fala e às comunidades discursivas para fins ocultos de subversão, enquanto as pessoas mais comuns podem participar de organizações com esperanças particulares de avanço comercial ou romântico.</p> |
| <p><i>2. tem mecanismos de intercomunicação entre seus membros.</i></p> | <p>Os mecanismos de participação irão variar de acordo com a comunidade: encontros, telecomunicações, correspondências, boletins informativos, bate-papo e assim por diante.</p> |
| <p><i>3. usa seus mecanismos de participação principalmente para fornecer informações e feedback.</i></p> | <p>Assim, adesão implica a captação das oportunidades de informação. Os indivíduos podem pagar uma assinatura anual para a Sociedade Acústica da América, mas se eles nunca abrirem nenhuma de suas mensagens eles não podem ser considerados como pertencentes a comunidade discursiva, apesar de eles serem formalmente membros da sociedade.</p> |
| <p><i>4. utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros no auxílio de seus fins comunicativos.</i></p> | <p>Uma comunidade discursiva tem desenvolvido e continua a desenvolver expectativas discursivas. Estas podem envolver apropriação de tópicos, forma, função e posicionamento de elementos discursivos, e as funções dos textos em jogo em operação da comunidade discursiva. Na medida em que os “gêneros são como as coisas são feitas, quando a língua é utilizada para realizá-las” (MARTIN, 1985, p. 250), estas expectativas discursivas são criadas pelos gêneros que articulam as operações na comunidade discursiva.</p> |
| <p><i>5. Além de possuir gêneros, tem adquirido alguns léxicos específicos</i></p> | <p>Esta especialização pode envolver usos de itens lexicais conhecidos para ampliar as comunidades de fala em especial e formas técnicas, como uma tecnologia da informação nas comunidades discursivas, ou usando muito bem uma terminologia técnica como em comunidades médicas. Mais comumente, entretanto, a dinâmica embutida no sentido de uma terminologia cada vez mais comum e especializada é realizada através do desenvolvimento de abreviaturas e siglas específicas da comunidade.</p> |
| <p><i>6. tem um nível mínimo de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e experiência discursiva.</i></p> | <p>As comunidades discursivas têm mudado a qualidade dos associados; indivíduos entram como aprendizes e deixam por morte ou por outras formas menos involuntárias. Entretanto, a sobrevivência de uma comunidade depende da proporção razoável entre novatos e especialistas.</p> |

Fonte: elaborado a partir de Swales (1990)

Conforme o Quadro 2, Swales (1990), define comunidade discursiva por meio de seis critérios, ou seja, a proposta de que existem objetivos comuns, mecanismos de participação, troca de informações, comunidade de gêneros específicos, uma terminologia altamente especializada e um nível geral elevado de especialização. Por outro lado, a distância

geográfica, étnica e social entre os membros significa presumivelmente que eles não formam uma comunidade de fala.

Em seu estudo sobre as comunidades discursivas, Prior (2003), explica que Swales (1990) evita uma confusão conceitual, ao utilizar os seis critérios para definir as comunidades discursivas, evita uma confusão conceitual. uma vez que poderiam ser aplicados ao discurso acadêmico, as divisões acadêmicas como humanidades e ciências, uma disciplina específica, um departamento específico ou mesmo uma sala de aula específica. Ao mesmo tempo, Swales distinguia comunidades de fala como locais que envolviam principalmente as interações face a face e atendiam a necessidade de socialização primária das comunidades discursivas, especialmente dispersas em torno de funções sociorretóricas mediadas por textos.

É possível que as comunidades discursivas afetem a maneira pela qual seus membros definem os problemas e formulem soluções, ou seja, adquiram, transformem e produzam não só a linguagem, mas também o conhecimento. De fato, as normas, as convenções e as expectativas de uma comunidade discursiva limitam as opções dos membros, mas elas também permitem a comunicação de soluções e opiniões de problema. Por razões evidentes, as comunidades discursivas não são, necessariamente, grupos harmoniosos livres de conflitos em todos os momentos, e elas nem sempre estão livres da distribuição desigual de poder quer discursivo, social ou econômico.

Por sua vez, Pogner (2005) reconhece que a interpretação do conceito de comunidade foi desenvolvida junto com o conceito de comunidade discursiva no contexto da investigação escrita sociocognitiva e sociointerativa. Assim, as comunidades discursivas são caracterizadas pela dependência mútua do uso da língua e da participação da comunidade. Nesse sentido, as diferentes comunidades discursivas (família/casa, escola, local de trabalho, etc.) são caracterizadas por vários padrões específicos de uso da linguagem. Para Pogner, elas são definidas como grupos sociais com regras comuns da linguagem e seu uso, mas também para abordarem os problemas. Dessa forma, os membros da comunidade discursiva usam seus textos para demonstrar a sua participação na comunidade a que pertencem ou que desejam pertencer.

Comunidades de pesquisa acadêmica podem ser modeladas como “grupos de interesses específicos”, cujo principal objetivo é o de criar ou produzir conhecimento em um tópico específico ou área temática. Elas possuem certos mecanismos e meios que permitem a troca de informações compartilhadas por seus membros, possuem uma terminologia específica e gêneros específicos, que tanto incluem textos oficiais (por exemplo, artigos, textos de conferências, documentos de trabalho) e não oficiais (por exemplo, cartas de

apresentação) (SWALES, 1990). Assim, nas comunidades de pesquisa acadêmica, no discurso oficial, o foco de interesse recai nos textos argumentativos que têm de basear-se em provas bem documentadas para terem validade nesta comunidade. Sobre a relevância documental em algumas comunidades discursivas, Gee (2015) adverte que fazer sentido é sempre uma questão social e viável, ou seja, o que faz sentido para uma comunidade pode não fazer sentido para outra. Assim, para entender o sentido da linguagem é necessário compreender as maneiras em que a linguagem está incorporada na sociedade e nas instituições sociais (por exemplo, família, escola, etc.).

Para Hyland (2002) ao adotar certas práticas e discursos, suas perspectivas e interpretações, a comunidade discursiva passa a ver o mundo da mesma forma e os membros desta comunidade assumem uma mesma identidade. Por essa razão, as nossas escolhas discursivas nos alinham com certos valores e crenças que irrompem identidades particulares. De acordo com o autor, nós não simplesmente relatamos descobertas ou expressamos ideias de alguma maneira livre de um contexto neutro, nós empregamos os recursos retóricos aceitos para efeito de partilha de significados em um determinado gênero na comunidade discursiva. Assim, as formas estabelecidas de interação e comunicação em um contexto acadêmico são simplesmente aceitas como diretas e sem problemas para os professores, mas consideradas como incertas e incompreendidas pelos alunos (HYLAND, 2008).

Poel e Gasiorek (2012) chamam atenção para o fato de que a instrução explícita as habilidades relevantes e as questões relacionadas à socialização das “regras” na academia não podem ser consideradas como adquiridas. Existe, porém, uma tentativa que os membros experientes na academia fazem para explicar suas expectativas em relação ao discurso acadêmico, ou seja, o *feedback* sobre a escrita dos alunos. Muitas vezes, esse *feedback* não é mais do que uma marca – em uma prova final; em outros casos, se limita a palavras sublinhadas ou marcas ortográficas. Os alunos muitas vezes não entendem o porquê de estarem ficando à margem das expectativas dos seus professores (LILLIS, 2003; LEA; STREET, 1998; STREET, 1999). Eles precisam, portanto, estar familiarizados com as convenções de sua disciplina, ou seja, precisam entender o contexto social e cultural no qual o discurso acadêmico opera, os propósitos das comunidades com o discurso e as expectativas institucionais que são ofertadas e para poderem participar com sucesso nesta comunidade discursiva específica.

Na próxima seção, discutimos o conceito de gêneros a partir da visão dialógica Bakhtin (1981), na análise sociorretórica proposta por Swales (1990) e na perspectiva acadêmico e/ou profissional de Bhatia (1993).

3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

As discussões acerca da análise de gêneros têm se tornado um campo fértil nas ciências da linguagem principalmente quando buscam tratar a noção de gênero discursivo. A maioria das pesquisas tem se apoiado em Bakhtin (1981) principalmente em função do dialogismo. Na visão dialógica de Bakhtin (1981), o discurso e sua apropriação pelos indivíduos são fenômenos dialógicos e polifônicos que estão sempre envolvidos com os discursos de outros e com outras vozes do passado, do presente e do futuro. Como salienta Rojo (2000), cada ato ou enunciado da linguagem leva de outros enunciados suas formas e significados que são direcionados a outros possíveis enunciados, em condições sociais específicas da comunicação. Portanto, Rojo (2000) considera que é por causa da diversidade das condições sociais e matérias da interação e da atividade humana que o enunciado é uma realidade concreta do discurso que nunca é o mesmo. Neste trabalho, ao tomarmos como base as discussões em torno dos gêneros discursivos, apoiamo-nos na visão dialógica de Bakhtin (1981), na de análise de gênero propostas por Swales (1990) e na perspectiva acadêmica e/ou profissional de Bhatia (1993).

Por seu lado, Hyland (2002) refere-se a gênero como um termo que serve para agrupar um conjunto de textos usados normalmente pelos escritores para responder a situações recorrentes de uma determinada língua. No entanto, consideramos substancial a definição de Swales (1990) de que o gênero compreende um conjunto de eventos comunicativos cujos membros compartilham alguns propósitos comunicativos, pois evidencia-se a noção dialógica empregada por Bakhtin (1981). Dessa forma, tanto os gêneros quanto os discursos envolvidos em torno deles só podem ocorrer dentro de uma comunidade específica em que os enunciados estão envolvidos de forma dialógica e polifônica entre o eu e o outro através de um elo comunicacional. Ou na concepção de Bakhtin (1981), o discurso acontece no diálogo, uma vez que o diálogo se refere a toda comunicação verbal, devendo ser compreendido em sentido amplo, ou seja, como uma propriedade intrínseca à linguagem e não apenas como uma comunicação face a face. Como afirma Ferreira (2013), todo texto dialoga com outros textos e toda cultura dialoga com outra cultura, uma vez que na interpretação de um texto é preciso considerar esses fios dialógicos que se entrecruzam a outros fios produzidos.

Swales (1990), por sua vez, compreende o gênero como uma ação social de um evento de fala que tem propósitos comunicativos compartilhados pelos membros de uma comunidade específica. Por isso, as amostras de um gênero exibem vários padrões de

semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e intenção pública. Assim, há diferenças de gêneros nos mais diversos contextos como em estudos literários, cinema, antropologia, estudos do folclore, música, entre outros. Além disso, Swales (1990) aponta três abordagens para o estudo do gênero: a abordagem do Inglês para fins específicos; os estudos da nova retórica; e, a abordagem da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday.

No que lhe concerne, Bhatia (1993), ao tomar o gênero na perspectiva acadêmica e/ou profissional, salienta que os gêneros são muitas vezes os produtos de um conjunto de procedimentos estabelecidos que forma uma parte importante da cultura disciplinar dentro da academia. Embora muitos dos gêneros empregados em contextos profissionais bem estabelecidos sirvam como um conjunto de objetivos comunicativos reconhecidos e padronizados, servindo em geral a um único propósito.

Ao pensarmos nos gêneros que são inerentes à comunidade discursiva acadêmica, podemos citar o artigo científico, a proposta de conferências, o relatório de estágio, o projeto de pesquisa, a dissertação de mestrado, a tese de doutorado, a palestra, o seminário, o resumo, a resenha, o *handout*, entre outros. Swales e Feaks (2000) afirmam que alguns exemplos de gênero são abertos e públicos enquanto outros são ocultos na comunidade discursiva. Assim, os gêneros abertos ou públicos estão mais acessíveis a todos, muitas vezes publicados e facilmente visíveis e audíveis (por exemplo, o artigo, a palestra, o seminário, etc.). Já os gêneros ocultos são fechados, não são de natureza pública e muitas vezes são de difícil acesso (por exemplo, a proposta de conferência, o projeto de pesquisa, o relatório para agência de fomento, etc.).

Por seu turno, Bathia (1993) reconhece ainda que existem vários aspectos da definição de gêneros que precisam ser elaborados. Primeiro, o gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e mutuamente compreendidos pelos membros da comunidade profissional e/ou acadêmica em que ocorre regularmente. Embora existam vários outros fatores como conteúdo, forma, audiência pretendida, meio ou canal, que influenciam a natureza e a construção de um gênero, ele é caracterizado principalmente pelos propósitos comunicativos que se destina a cumprir. Assim, esse conjunto de propósitos comunicativos molda o gênero e lhe dá uma estrutura interna. Dessa forma, como assinala Bhatia (1993), qualquer alteração importante nos propósitos comunicativos provavelmente dará origem a um gênero diferente. Por outro lado, essas pequenas mudanças contribuem para a distinção dos subgêneros. Embora não seja possível fazer uma distinção entre gênero e subgênero, o propósito comunicativo é um critério bastante confiável para identificar ou distinguir um subgênero.

O segundo aspecto, como demonstra Bhatia (1993), é geralmente um evento comunicativo altamente estruturado e convencional. Os membros especialistas de qualquer comunidade profissional ou acadêmica geralmente são creditados com o conhecimento não só dos objetivos comunicativos de sua comunidade, mas também da estrutura dos gêneros que eles participam regularmente em seu local de trabalho diário. Para o autor, o resultado cumulativo de sua longa experiência e/ou treinamento dentro da comunidade especializada molda o gênero e dá-lhe estrutura interna convencional.

O terceiro aspecto, proposto por Bhatia (1993), diz que os vários gêneros exibem restrições sobre as contribuições permitidas em termos de intenção, posicionamento, forma e valor funcional. Para o autor, isso significa que, embora o escritor tenha muita liberdade para usar os recursos linguísticos de qualquer maneira que ele gosta, ele deve se conformar a certo padrão prático dentro dos limites de um gênero específico. Assim, é impossível para um especialista explorar as regras e as convenções de um gênero para conseguir efeitos especiais ou intenções privadas, por assim dizer, mas não pode separar-se de tais restrições completamente sem causar estranheza. Este é um dos principais motivos pelos quais a maioria dos indivíduos é capaz de distinguir uma carta pessoal de uma carta comercial, uma propaganda de uma carta promocional ou um editorial de jornal de um relatório de notícias. Portanto, qualquer descompasso no uso de recursos genéricos é notado como estranho, não apenas pelos membros especializados da comunidade, mas também pelos bons usuários da língua em geral.

Em suma, cada gênero é um exemplo de uma realização bem-sucedida de um propósito comunicativo específico, utilizando o conhecimento convencional de recursos linguísticos e discursivos. Uma vez que cada gênero, em certos aspectos importantes, estrutura o mundo estreito da experiência ou da realidade de uma maneira particular, a implicação é que a mesma experiência ou realidade exigirá uma forma de estruturação diferente, se alguém operasse em um gênero diferente (BHATIA, 1993).

Sobre o ensino de gêneros na universidade, Linton *et al* (1994) asseveram que, em discussões sobre escrita disciplinar, foram abordadas a possibilidade de que os gêneros disciplinares não podem ser ensinados. Em particular, eles consideravam a proposição de que se compreendemos a escrita disciplinar como um produto da cognição situada²⁰, então ela não pode ser ensinada de forma eficaz como parte do currículo na universidade. No entanto, os

²⁰Oliveira e Di Giorgi (2011) esclarecem que para a Cognição Situada, o aprendiz não é identificado como alguém que recebe passivamente conhecimentos contidos no mundo, nem tão pouco constrói conhecimento centrado em si e distante das situações que arquitetam e propiciam sentido à sua vivência.

alunos podem aprender pelas observações dos padrões disciplinares nos quais a escrita acadêmica é estruturada. Embora seja perigoso usar de generalizações, é valioso para os alunos saberem que há certos movimentos retóricos que são familiares e aceitos dentro de determinadas comunidades discursivas.

A esse respeito, Araújo (2009) defende a necessidade de ensinar os gêneros acadêmicos que os alunos necessitam aprender e usar no contexto da universidade, para responder de forma apropriada às tarefas de sala de aula e às expectativas de professores e membros da comunidade disciplinar. Um dos gêneros considerados importantes pela pesquisadora para sua disseminação na comunidade é a resenha crítica. Compreendemos que os gêneros do discurso funcionam como elemento fundamental no processo de produção de texto, pois são responsáveis pelas formas que eles assumem. Bakhtin (1981) postula que os gêneros do discurso não são o enunciado tomado isoladamente, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, a manifestação verbal organiza-se inevitavelmente em algum gênero discursivo, seja uma conversa numa reunião comunitária, um artigo científico, um telejornal, entre outros.

Bakhtin (1981, p.158) argumenta que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas).

Assim, os gêneros são caracterizados pelos temas, por sua composição e marcas linguísticas específicas. Em outras palavras, não é qualquer gênero que será colocado em uma situação comunicativa específica. Marcuschi (2002) defende que os gêneros textuais são fenômenos situados historicamente, vinculados à vida cultural e social. Como fruto de um trabalho coletivo, os gêneros têm o poder de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Assim, os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

De acordo com Kress (2003), gênero é uma categoria que orienta a atenção para o mundo social. Assim, para utilizá-lo, é preciso reconhecer a linguagem como um tipo de ação

social, moldada por estruturas sociais e práticas habituais de maior ou menor estabilidade e persistência. Em ação social, o texto molda e marca a língua no texto como gênero. O texto é uma entidade material que utiliza os recursos dos modos do escritor para perceber as características do ambiente social em que foram concebidos e a forma como foram organizados.

Por sua vez, Swales (1990) argumenta que os gêneros são uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos, sendo que esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e, dessa forma, modelam a estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo.

Nessa perspectiva, Biasi-Rodrigues; Hemais e Araújo (2009) defendem que os gêneros realizam propósitos sociais e a realização de um gênero se faz através do discurso e, por isso, a análise de estruturas discursivas se integra na abordagem dos estudos de gênero. Nessa dimensão social comunicativa, pode-se compreender que os gêneros podem ser reconhecidos na comunicação entre as pessoas quando elas e os outros utilizam formas diversas de comunicação. Nesse sentido, os gêneros são o que as pessoas acreditam que eles sejam. Os gêneros são as ações sociais que se vinculam aos tipos de atos de fala que as pessoas realizam e os modo como elas o realizam. Os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras. O gênero, portanto, é central nas atividades comunicativas da linguagem humana, para isso, os gêneros tipificam as coisas. Como afirma Bazerman (2011, p. 32):

Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. Quando você está num jogo de futebol e reconhece que uma multidão está entoando uma canção para o seu time, ao se unir à torcida, você está sendo atraído para o espetáculo e emoções de um evento atlético comunitário. Quando você lê e é convencido por um panfleto político de um candidato ao Congresso, você está sendo atraído para o mundo da política e da cidadania.

A partir dessa concepção, percebe-se a importância que os gêneros desempenham nas comunidades em que circulam, viabilizando a comunicação entre aqueles membros que são capazes de reconhecê-los. É, pois, na comunidade que as pessoas se utilizam dos diversos gêneros para realização de suas ações, seus propósitos comunicativos e as associações que são feitas aos gêneros que ali circulam. Como bem salienta Marcuschi (2002, p.29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Os gêneros

são construções que se realizam em comunidades discursivas específicas numa relação de interação entre enunciador e enunciatários, tendo como centro a linguagem.

A partir dos estudos de base bakhtiniana, destacamos, nesta tese, as noções que relacionam os gêneros às práticas sociais (SWALES, 1990; BHATIA, 1993; MARCUSCHI, 2002; KRESS, 2003; HYLAND, 2004), como uma forma de compreender e participar ativamente em determinada sociedade, principalmente as concepções que compreendem os gêneros como ação social (BAZERMAN, 2011). Assim, entendemos que as teorias de gênero estão inter-relacionadas nesse âmbito de entendimento, como forma de demonstrar a importância dos estudos sobre o assunto no meio acadêmico. Como salienta Hissa (2017), cada texto, como exemplar de um gênero discursivo, deve ser considerado como uma prática discursiva própria de uma determinada esfera social e como uma construção verbal com determinadas características que refletem o tipo de interação que se pretende estabelecer com tal atividade discursiva. Na próxima seção, traçamos em linhas gerais uma breve reflexão sobre a escrita e o discurso acadêmico no contexto do ensino superior.

3.4 ESCRITA E DISCURSO ACADÊMICO

A escrita acadêmica é um componente do discurso acadêmico que pode ter várias formas diferentes, sejam elas ensaios, artigos, resumos, resenhas, notas de aula, seminários, monografia, entre outros. Na academia, a escrita é a principal forma pela qual os alunos são submetidos e avaliados quanto à compreensão de sua área disciplinar, e muitas vezes torna-se o principal meio de avaliar o progresso dos alunos. Logo, aprender a usá-la de forma produtiva é lidar com a linguagem escrita acadêmica de forma disciplinarmente aprovada, ou seja, a escrita acadêmica é crucial para o sucesso do aluno na universidade (HYLAND, 2006, MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Como assevera Carlino (2005), que existem formas diversificadas de abordar e lidar com o texto e as próprias formas de ler e escrever no ensino superior, no entanto, isso implica em categorias de análise que não são conhecidas, ainda, por aqueles que ingressaram na universidade.

Em termos gerais, a escrita acadêmica tende a variar em suas escolhas de linguagem e texto, que variam em disciplinas, subdisciplinas e campos disciplinares. Mesmo nas humanidades, ou mais estreitamente na área de Linguística, existem ideias diferentes sobre o que deve ser comunicado, como pode ser comunicado e como o público deve ser abordado. Cada disciplina ou subdisciplina tende a ter suas próprias convenções e normas,

mas, em todos os casos, as práticas de letramento, nestes campos disciplinares, definem e constituem os parâmetros dentro dos quais membros da comunidade operam.

Ivanic (1998) define discurso como constelações de crenças sobre a escrita, crenças sobre aprender a escrever, formas de falar sobre a escrita e as abordagens de ensino e avaliação que provavelmente são associadas a essas crenças. No entanto, as instâncias reais de discursos não são sempre homogêneas, mas geralmente são discursivamente híbridas com base em dois ou mais discursos. Escrever, como uma prática acadêmica, requer uma quantidade considerável de competência linguística, mas os aprendizes não devem apenas aprender as normas, os valores e as expectativas relacionadas como a escrita acadêmica, mas também se envolver em uma comunidade que exige ação, uma vez que a escrita pode ser considerada uma atividade cognitiva (HAYES; FLOWER, 1981), sociocognitiva (BANDURA, 2008), dialógica e responsiva (BAKHTIN, 1981).

Apenas expor os aprendizes às práticas acadêmicas ou apresentá-los aos bons exemplares de escrita não é suficiente. Os alunos deveriam ser apresentados às formas de comunicação desta comunidade: às normas, aos padrões, aos procedimentos e às formas linguísticas que constituem discurso acadêmico (POEL; GASIOREK, 2012). O fato é que muitas vezes o único direcionamento para escrita em determinadas disciplinas se aplicam à imitação, à verificação da escrita boa ou ruim, quando, na verdade, não se instrumentaliza o aluno no processo da escrita. Há uma grande lacuna entre o que se aprende na teoria e a aplicação dessa teoria. Fala-se do processo, discute-se o processo, mas continua-se perfazendo o modelo da imitação, uma vez que não há um acordo que fixe a forma de lidar com o processo de escrita de maneira inter e transdisciplinar. É preciso que haja formas de instrução explícitas de escrita para facilitar a aprendizagem. Como bem argumentam Poel e Gasiorek (2012), é preciso propor uma instrução focada na eficácia, que atenda à tomada de consciência, o conhecimento, as habilidades e os afetos relacionados como meio de socialização dos alunos às normas, aos valores e às expectativas do discurso acadêmico.

Ao pensarmos sobre as expectativas do discurso acadêmico, apoiamos-nos nos indicadores reunidos por Bourdieu (2008) que, em sua concepção, seriam pertinentes para que se lograsse êxito no ensino superior. Tais indicadores são a) os principais determinantes de acesso a posições ocupadas, isto é, as determinações do *habitus*²¹ e sucesso acadêmico, capital

²¹*Habitus* é aqui compreendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 2007).

econômico e o capital cultural e social herdado; b) as determinações acadêmicas, que são a retradução dos precedentes (capital acadêmico), neste caso, o estabelecimento de ensino que frequentou (o ensino médio público ou privado); c) o capital de poder universitário; d) o capital de poder científico; e) o capital de prestígio científico; f) o capital de notoriedade intelectual; g) o capital de poder político e econômico; e, h) as disposições “políticas” em sentido amplo como, por exemplo, a participação em congressos ou colóquios.

Nesse sentido, tornar-se academicamente letrado, de acordo com os padrões de um determinado campo disciplinar, não deve ser considerado responsabilidade exclusiva do aluno. É preciso que investimentos sejam realizados: gestores, professores, alunos devem se responsabilizar por esclarecer expectativas e fazer ajustes quando necessário. Na próxima seção, traçamos as discussões sobre os letramentos acadêmicos.

3.5 LETRAMENTOS ACADÊMICOS/CIENTÍFICOS

A aprendizagem no ensino superior envolve adaptação às novas formas de conhecimento, ou seja, às novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento na universidade. As práticas acadêmicas - leitura e escrita nas disciplinas - constituem processos centrais, através dos quais os alunos aprendem novos conteúdos e desenvolvem seus conhecimentos sobre as novas áreas de estudo. Embora o termo letramento acadêmico originalmente tenha se desenvolvido em relação ao estudo do letramento no ensino superior, o conceito também se aplica à educação básica. No Brasil, por exemplo, o termo “letramento” está muito mais vinculado aos processos de aprendizagem de leitura e escrita na educação básica que propriamente no ensino superior. A perspectiva do letramento acadêmico trata a leitura e a escrita como práticas sociais que variam no contexto, na cultura e no gênero (BARTON, HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995).

Desde a década de 1980, os letramentos passaram a ser vistos, na literatura acadêmica, não como um conjunto de habilidades que os indivíduos podem possuir, mas sim como práticas sociais e concretas (STREET, 1984). A definição de prática social utilizada pelos letramentos acadêmicos é fornecida por Scribner e Cole (1981, p.236) como “uma sequência recorrente de atividades direcionadas por objetivos, usando determinada tecnologia e sistemas de conhecimento específicos”. Para Scribner e Cole (1981, p. 236)

Uma prática sempre se refere a formas socialmente desenvolvidas e padronizadas de usar a tecnologia e conhecimento para realizar tarefas. Por outro lado, as tarefas em que os indivíduos se envolvem constituem uma prática social quando estão

direcionadas a objetivos socialmente reconhecidos e fazem uso de um sistema compartilhado de tecnologias e conhecimento. (Tradução nossa²²).

O termo prática de letramento significa as formas pelas quais as pessoas usam a linguagem escrita em suas vidas diárias. Essas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1993) e, portanto, não podem ser simplesmente definidas como comportamentos observáveis. Em sentido mais simples, as práticas são “o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000) e são internas aos indivíduos, ao mesmo tempo em que são processos sociais que conectam as pessoas umas às outras.

As práticas de letramento, nas disciplinas acadêmicas, podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades. Em nosso estudo, lançamos nosso olhar para as práticas de letramento acadêmico na comunidade discursiva do curso de Letras. Isso nos faz pensar em uma perspectiva de letramento acadêmico que leva em consideração os letramentos não diretamente associados às disciplinas do currículo, mas com discursos e gêneros institucionais mais amplos. Do ponto de vista do aluno, uma característica dominante das práticas de letramento acadêmico é a exigência de mudar seus estilos e gêneros de escrita entre uma configuração e outra, a fim de lidar com os significados e identidades sociais que a instituição evoca (LEA; STREET, 1998).

No que diz respeito às habilidades de escrita de estudantes universitários, as reclamações sobre o letramento no ensino superior parecem contraditórias, por se acreditar que os problemas com leitura e escrita enfrentados pelos estudantes sejam um fenômeno “supostamente” resolvido na educação básica. Em geral, no ensino superior, têm-se a visão de letramento como uma habilidade desenvolvida e não como uma prática social que se insere em um contexto que é regulado por regras adotadas por membros de uma comunidade discursiva. Bartolomae (2005) chama atenção aos perigos de falar sobre problemas de letramento nos *campi* universitários. Provavelmente, o maior perigo seja fazer distinções prévias ao dizer que alguns alunos os têm e outros não. Partindo dos “problemas” de letramento que os alunos trazem para o ensino superior, Barton (1994) acredita que as dificuldades dos alunos em leitura e escrita na universidade vêm das diferenças entre os letramentos acadêmicos e os outros letramentos com os quais os alunos estão familiarizados.

Por outro lado, Lea (1998) afirma que as dificuldades dos alunos estão na natureza

²²A practice always refers to socially developed and patterned ways of using technology and knowledge to accomplish tasks. Conversely, tasks that individuals engage in constitute a social practice when they are directed to socially recognized goals and make use of a shared technology and knowledge system.

dinâmica, complexa e variada das atividades de leitura e escrita de que os discentes devem participar como parte de seus estudos. Lillis (1999), por sua vez, argumenta que as dificuldades possivelmente estejam na falta de oportunidades que os alunos têm para discutirem a sua escrita e as convenções de escrita; e Lea e Street (1998) consideram que as dificuldades dos alunos em leitura e escrita estejam nas lacunas entre a compreensão dos alunos e dos professores das atividades de escrita em particular. Todos os problemas como o letramento, já elencados pelos pesquisadores, convergem para um só: a universidade como um contexto social altamente seletivo. Como argumenta Bartolomae (2005), parece óbvio que os alunos chegam à universidade com habilidades diversas como leitores e escritores e que talvez essa diversidade possa ser segmentada e organizada - geralmente ou inicialmente há uma posição binária: marginal ou corrente, corretiva ou regular, não credível ou credível, a escrita em uma disciplina específica ou a escrita básica²³. Além disso, Bartolomae (2005, p. 112) ao discutir esse posicionamento binário em relação aos estudantes universitários, assevera

Não questiono se os alunos trazem habilidades diversas às nossas salas de aula, nem questiono o valor pedagógico de agrupar alunos de acordo com os níveis de habilidade ou (e isso é uma admissão mais difícil) distinções que colocam alguns estudantes nas margens da universidade enquanto colocam outros no centro. É da natureza do trabalho intelectual forçar distinções entre o centro e as margens. A maioria de nós diria que nossas vidas como estudantes foram marcadas inicialmente por uma luta para entrar naqueles hábitos mentais (aquelas formas de leitura e escrita) [...], assim como muitos de nós diriam que os estágios posteriores foram marcados por um desejo de empurrar contra esse centro - para debater, redefinir o terreno e estabelecer um nicho que de alguma forma parecia ser o nosso. (Tradução nossa²⁴)

A tartar da escrita na universidade, Bartolomae (2005) chama atenção para os diversos problemas que são enfrentados pelos alunos, principalmente, para aqueles que são colocados à margem. O autor constata que, para o aluno se apropriar de um “discurso especializado”, na academia, é preciso que ele “alcance um nível de desenvolvimento cognitivo” ou “aprenda os modos distintivos de pensamento de uma cultura letrada”. Assim, na academia, o aluno teria que fazer isso como se fosse fácil, além disso, teria que lidar

²³Bartolomae (2005) se refere à escrita básica não como uma forma simples ou infantil, mas como um fenômeno. Refere-se ainda ao escritor iniciante que precisa aprender a usar a língua escrita no ensino superior.

²⁴I don't question that students bring diverse skills to our classrooms, nor do I question either the pedagogical value of grouping students according to levels of ability or (and this is a more difficult admission) distinctions that place some students on the margins of the university while placing others in the center. It is in the nature of intellectual work to force distinctions between the center and the margins. Most of us would say that our lives as students were marked initially by a struggle to enter into those habits of mind (those ways of reading and writing) [...], just as many of us would say that the later stages were marked by a desire to push against that center - to debate, redefine the terrain, and establish a niche that somehow seemed to be our own.

confortavelmente com seu público, como se ele fosse um membro experiente nesta comunidade discursiva.

Segundo Bartolomae (2005), o aluno teria que reinventar a universidade através da montagem ou imitação de sua linguagem ao se deparar com algum compromisso entre idiossincrasia, sua história pessoal, por um lado; e as exigências das convenções, a história de uma disciplina, por outro. Seria papel do aluno, neste contexto de ensino, falar a linguagem institucionalizada, ou ele se adequaria aos padrões estabelecidos ou carregaria o sentimento de não pertencimento à comunidade, uma vez que a fala e a escrita certamente seriam necessárias muito antes da habilidade de se comunicar na academia ser aprendida, e isso, compreensivelmente, causaria problemas.

O autor adverte que, para solucionar problemas com estudantes postos à margem da universidade, deve-se colocá-los para participar de projetos acadêmicos que sejam representativos para eles (por exemplo, cursos de escrita acadêmica e/ou seminários). Assim, eles poderiam aprender como a escrita ocorre em contextos acadêmicos e conhecer os padrões de escrita que são esperados pelas comunidades discursivas na universidade. Além disso, é preciso considerar a aprendizagem da escrita como uma prática a ser construída no ensino superior, não focando apenas nos possíveis “erros e desvios” gramaticais, mas em toda a complexidade que envolve a escrita acadêmica, como conhecimento das especificidades dos gêneros, das regras, das convenções e dos estilos normatizados por órgãos como ABNT²⁵, APA²⁶, VANCOVER²⁷ e, sobretudo, focando no conhecimento da cultura acadêmica de cada comunidade disciplinar. Nesse sentido, e corroborando o que afirma Ivancic (1998) sobre identidade em escrita acadêmica, levar o aluno a construir sua escrita é também ajudá-lo a construir sua identidade enquanto acadêmico que se insere em uma comunidade discursiva.

Em nosso estudo, não trazemos a posição binária como vista por Bartolomae, mas colocamos os estudantes na posição de escritores aprendizes²⁸, uma vez que a aprendizagem passa a ocorrer em um novo contexto no qual o público e o discurso são outros – especializados. Bartolomae (2005) argumenta que se apropriar de um discurso especializado seria como alcançar um nível de desenvolvimento cognitivo ou aprender os modos distintos

²⁵ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

²⁶ American Psychological Association (APA).

²⁷ Conjunto de regras para a publicação de manuscritos no âmbito das Ciências da Saúde.

²⁸ Bartolomae (2005) argumenta que escritores iniciantes no ensino superior são escritores que precisam aprender a dominar uma variedade particular de língua – a língua do discurso escrito acadêmico – uma variedade de uso da língua – a língua escrita propriamente dita. Nesta tese, a denominação de estudantes escritores aprendizes se dá a partir do mesmo entendimento dado por Bartolomae aos estudantes escritores iniciantes.

de pensamento de uma cultura letrada. A diferença estaria nos modos de pensamento representados pelos usos da linguagem na academia, por exemplo, são menos estáveis e mais variados se existirem uma variedade de discursos especializados e concorrentes, isto é, as versões aproximadas desses discursos que são oferecidos pelos estudantes universitários em suas atividades que podem sinalizar o sucesso ou o fracasso desses estudantes na academia.

Para o autor, é mais difícil assumir, na academia, que a estrutura do texto pode ser representada por uma estrutura lógica abstrata, ou seja, um texto não é uma estrutura lógica abstrata em que se faz uma proposição fundamentada em argumentos para se chegar a uma conclusão. Existe uma relação central entre o escritor e a instituição dentro da qual ele está inserido e não periférica. A escrita na academia envolve a apropriação do poder, da autoridade de falar e da construção de identidade. Portanto, o texto não é um amontoado de parágrafos, mas uma construção em que o escritor se posiciona dentro da comunidade e para isso ele precisa de poder e autoridade. É notório que os estudantes, principalmente os graduandos, não conseguem se apropriar do poder e da autoridade legitimada pela instituição, uma vez que não estão familiarizados com as convenções do discurso acadêmico. Deve-se colocar os alunos que se encontram à margem da escrita acadêmica em projetos acadêmicos representativos para que se possa ver a posição de sua escrita no contexto dessas variedades de escrita que permitem o trabalho na academia.

Ao trazer à tona o conceito de letramento acadêmico, pensamos no que diz Bartolomae (2005) sobre a configuração do estudante escritor iniciante: “é muito difícil para eles assumirem o papel – a pessoa, a voz, a identidade – de uma autoridade cuja autoridade está enraizada em bolsa de estudos, análise ou pesquisa”. O que coloca o estudante em termos de pessoa de *status* ou privilégio, o escritor deve assumir o papel de *insider* à comunidade acadêmica e/ou institucional, ou seja, na linguagem privilegiada do discurso universitário.

O letramento acadêmico, em termos gerais, é um campo de estudo que procura explorar as práticas de letramento na academia, ou seja, em uma escolaridade mais ampla e formal, e as consequências de tais práticas para os indivíduos, instituições e para a construção do conhecimento de forma mais geral. O campo do letramento acadêmico baseia-se em noções fundamentais e *insights* de uma série de tradições interdisciplinares, notadamente os Novos Estudos do Letramento, Análise Crítica do Discurso e o trabalho na sociologia do conhecimento (LILLIS, 2014; LEA 2016).

Lillis (2014) ressalta que, como campo, o letramento acadêmico articulou um enquadramento epistemológico, metodológico e ideológico que continua sendo criticado e desenvolvido. Além disso, a autora considera duas características definidoras da configuração

de letramento acadêmico como campo. A primeira é o olhar crítico analítico que envolve uma perspectiva de prática social sobre a escrita e o letramento; a segunda é o olhar ideológico transformador que busca descrever, mas também questionar, convenções dominantes e abrir um debate sobre estes e outros recursos para escrever e fazer sentido na academia (LILLIS; SCOTT, 2007). Ambas as configurações se conectam e se cruzam com abordagens críticas para a escrita acadêmica, evidenciadas em vários campos inter-relacionados, como as abordagens ou movimentos da *Escrita no Currículo* (WID) e *A Escrita em Todo Currículo* (WAC). Para a autora, a preocupação teórica que sustenta o letramento acadêmico, bem como as questões de acesso e participação, reflete um imperativo que impulsiona uma grande quantidade de pesquisa em linguagem/escrita em várias partes do mundo e posiciona o campo na punção da teoria/pesquisa/intervenção.

Lea (2016), em consonância com Lillis (1997), sustenta que o letramento acadêmico no enquadramento teórico na Linguística Crítica e na Antropologia, enfatizou a natureza social, cultural e contextualizada da escrita acadêmica. Isso contribuiu para que a pesquisa se tornasse cada vez mais associada à rápida expansão do ensino superior no Reino Unido e ao aumento do número de estudantes de origens diversas no ensino superior. Na concepção de Lea (2016), essa mudança contrastou com a rota mais convencional de acesso da escola para a universidade por jovens já privilegiados e principalmente aqueles oriundos da classe média. A consequência dessa associação levou aos princípios fundadores do trabalho inicial sobre letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998).

Contudo, Lillis (2014) enfatiza que os letramentos acadêmicos forneceram e continuam a fornecer uma maneira de tornar visíveis os quadros de referência em que a escrita acadêmica é comumente entendida e interpretada – em níveis políticos, pedagógicos e analíticos. Os letramentos acadêmicos oferecem um espaço epistemológico que permitem que pesquisadores se envolvam em torno de um conjunto particular de preocupações pedagógicas, teóricas e ideológicas. É, portanto, o campo que envolve o debate em curso sobre os tipos de noções teóricas e analíticas que podem ser desenvolvidas de forma significativa em contextos e momentos sociohistóricos específicos.

Na próxima seção, enfatizamos o modelo dos letramentos acadêmicos a partir do artigo seminal de Lea e Street (1998) e as discussões que se seguiram, principalmente, aquelas oriundas do grupo de pesquisadores da Universidade de Lancaster no Reino Unido.

3.5.1 O modelo dos letramentos acadêmicos

Lea e Street (1998) publicaram um artigo que se tornou altamente influente ao oferecer um modelo de três níveis para articular diferentes abordagens para a escrita dos alunos na academia, que descreveram em termos de “habilidades”, “socialização” e “letramento acadêmico”. Eles defendem que uma abordagem de práticas para o letramento leva em conta o componente cultural e contextual da escrita e as práticas de leitura, que, por sua vez, têm implicações importantes para a compreensão do aprendizado do aluno. Assim, as pesquisas educacionais para a aprendizagem do aluno no ensino superior se concentram nas formas pelas quais os alunos podem ser ajudados a adaptar as suas práticas àquelas da universidade a partir dessa perspectiva, os códigos e as convenções da academia podem ser tidos como dadas.

A pesquisa proposta por Lea e Street (1998) analisou as percepções e práticas de escrita do aluno no ensino superior. Um de seus principais propósitos foi afastar-se de um modelo de *déficit* dominante baseado em habilidades de escrita de alunos e considerar a complexidade das práticas de escrita que ocorrem nas licenciaturas nas universidades. Como ponto de partida da pesquisa, adotam o conceito de letramentos acadêmicos como um quadro para compreensão das práticas de escrita na universidade. Dessa forma, Lea e Street (1998, p. 1) argumentam que

A aprendizagem no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de compreensão, interpretação e organização do conhecimento. As práticas de letramento acadêmico - a leitura e a escrita nas disciplinas - constituem processos centrais através dos quais os alunos aprendem novas disciplinas e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. (Tradução nossa²⁹)

Os autores sustentam o posicionamento de que, para compreender a natureza da aprendizagem na academia, é importante investigar a compreensão de docentes e de discentes sobre as suas próprias práticas de letramento, sem fazer suposições prévias a respeito de como as práticas são adequadas ou eficazes. Esse posicionamento vai de encontro ao entendimento de Bhatia (1993) quando salienta que os gêneros são muitas vezes os produtos de um conjunto de procedimentos estabelecidos que forma uma parte importante da cultura disciplinar dentro da academia. Por sua vez, Lea e Street (1998) baseiam-se na premissa de que a compreensão da natureza da aprendizagem na academia se dá através da compreensão dos indivíduos que

²⁹ Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organising knowledge. Academic literacy practices - reading and writing within disciplines - constitute central processes through which students learn new subjects and develop their knowledge about new areas of study.

compõem a comunidade acadêmica – gestores, professores, funcionários, alunos – sobre suas práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são apropriadas ou não. Nessa vertente, eles destacam duas perspectivas ou modelos que são dominantes para a escrita na academia que contrastam em termos de “habilidades de estudo” e “socialização acadêmica”.

3.5.2 Modelo das habilidades de estudo

O modelo das habilidades de estudo foi caracterizado a partir de uma abordagem quase descritiva da escrita com foco nas características superficiais da linguagem. Essa abordagem trata o letramento como um conjunto de habilidades reduzidas em que os alunos precisam aprender, sendo essas habilidades transferíveis para outros contextos. O foco está nas tentativas de corrigir problemas na aprendizagem do aluno e tais problemas são tratados como um tipo de patologia. A teoria da linguagem, na qual o modelo está baseado, enfatiza características de superfície como gramática e ortografia. Suas fontes estão na psicologia comportamental e em programas de treinamento. Este modelo conceitua a escrita do aluno como técnica e instrumental. A esse respeito, Ivanic (1998) enfatiza que é, em grande medida, uma abordagem de “habilidades”, na medida em que se concentra no uso correto e na adesão às convenções para as características formais da escrita acadêmica.

3.5.3 Modelo da socialização acadêmica

A perspectiva da socialização acadêmica envolveu um modelo de indução implícita para a linguagem e a escrita, com base no pressuposto de que os alunos aprenderam a produzir a escrita acadêmica pelo engajamento na escrita como parte de sua experiência acadêmica, e não por meio de qualquer ensino explícito ou reconhecimento da especificidade da escrita disciplinar. Nesse modelo, o professor é visto tentando induzir os alunos a uma nova “cultura”, a da academia. O foco está na orientação de aprendizagem aos alunos e a interpretação de tarefas por meio de conceptualização. As fontes dessa perspectiva estão na psicologia social, na antropologia e na educação construtiva. Uma das críticas a esse modelo é que ele pretende assumir que existe na academia uma cultura relativamente homogênea, cujas normas e práticas têm simplesmente de ser aprendidas para ter acesso a toda a instituição. No entanto, essa abordagem tende a tratar a escrita como um meio transparente de representação

e, portanto, não aborda a linguagem profunda, discursiva envolvida na produção institucional e na representação do significado.

3.5.4 Modelo dos letramentos acadêmicos

Lea e Street (1998) explicam que uma terceira perspectiva, ou modelo conceitual, era necessária para entender o que estava envolvido na escrita na academia - letramento acadêmico. O termo originalmente discutido por Street (1984) leva em consideração o uso do letramento no plural e alinhado com os Novos Estudos do Letramento (GEE, 1990) para o estudo da escrita acadêmica, tomando em particular os estudos de Street sobre os modelos autônomo e ideológico de letramento (STREET, 1984). Essa terceira perspectiva ou modelo - o letramento acadêmico, - enfatizou a importância da etnografia como uma metodologia e como uma forma de relatar, em termos empíricos e teóricos, por que é difícil escrever na academia. Esse modelo mostrou que a escrita é uma atividade desafiadora e opaca, sobretudo, para as pessoas de grupos sociais historicamente excluídos da educação superior (LILLIS, 2014).

Esse modelo aborda os letramentos como práticas sociais, considerando a escrita e a aprendizagem do aluno como questões a serem tratadas a nível da epistemologia e das identidades, em vez de nas habilidades ou na socialização. O modelo dos letramentos acadêmicos vê as instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem, como baseadas em crenças de que os letramentos são heterogêneos e moldados por interesses, epistemologias e relações de poder, tem consequências para a identidade e estão abertos a contestação e a mudanças (IVANIC, 1998). Percebem-se ainda as demandas de letramento envolvidas no currículo com uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas.

Molle (2015), por sua vez, considera que o modelo dos letramentos acadêmicos está enraizado em uma visão de contexto como práticas sociais situadas, negociadas e sobrepostas. Essa visão de letramento destacaria a variação contextual não nas disciplinas ou subdisciplinas, mas no sistema de atividade como se fosse uma sala de aula individual. Isso levaria a considerar que o foco na natureza contestada e negociada das práticas de letramento acadêmico apoiaria as discussões de forças maiores que moldam os ambientes de aprendizagem nas escolas e nas pesquisas sobre o desenvolvimento do letramento em configurações específicas de sala de aula. A autora ainda destaca que descrever as diferenças das três abordagens é útil para as questões implicadas na mudança de foco da linguagem

acadêmica para uma exploração dos letramentos acadêmicos. Assim ela credencia aos letramentos acadêmicos: uma mudança na ênfase das características da língua para a língua em uso; as regularidades nas expectativas disciplinares à variabilidade e imprevisibilidade das interações em sala de aula; da aprendizagem dos alunos ao desenvolvimento e posicionamento da identidade; da leitura e da escrita ao discurso multimodal. Também, em nossa pesquisa, reconhecemos essas implicações de mudanças que estão vinculadas aos letramentos acadêmicos.

Por seu turno, Lillis (2014) sustenta que esta nomeação de um fenômeno que muitos tentaram explorar, bem como o reconhecimento da complexidade envolvida e a ancoragem de preocupações em torno da escrita acadêmica para um projeto maior relacionado ao(s) letramento(s), em geral, capturou a imaginação intelectual de muitos educadores e pesquisadores de língua/escrita tanto no Reino Unido como em outras nações. Para a autora, enquanto a expressão letramento acadêmico e sua forma plural (letramentos acadêmicos) estavam em uso em alguns contextos, o trabalho de Lea e Street (1998) trouxe três importantes contribuições para a configuração deste campo: 1) abriu espaço para discussões sobre as abordagens pedagógicas e institucionais com relação à escrita acadêmica; 2) contribuiu com a abertura do campo para pesquisas na área; e 3) criou uma posição teórica e empiricamente robusta que desafiou a ideologia predominante do *déficit* que se centrava no que o aluno não podia fazer, afastando também as noções de competência individualizada para as práticas disciplinares e institucionais.

Esses modelos são particularmente importantes na tentativa de desenvolver uma análise mais complexa do que significa tornar-se academicamente letrado. É importante também perceber quais significados são contestados entre as diferentes partes envolvidas: a instituição, os professores, os alunos e os funcionários. Portanto, vale salientar que os letramentos acadêmicos, a partir de uma abordagem de práticas sociais (em vez de tomadas de decisões educacionais sobre a boa ou a má escrita) e de significados que se aproximam, o letramento pode, por outro lado, contribuir com *insights* sobre a natureza dos letramentos acadêmicos em particular, e do aprendizado acadêmico em geral.

Por sua vez, Lillis (2014) considera que se devem observar dois pontos centrais em relação aos estudos protagonizados pelos letramentos acadêmicos: o primeiro se refere aos trabalhos em contextos nacionais, principalmente aqueles desenvolvidos na África do Sul amparados principalmente pelos trabalhos de Angelil-Carter (1998,2000); Archer (2006); Coleman (2012); Jacobs (2005, 2007) Thesen e van Platzen (2006) e o crescente trabalho na América Latina desenvolvidos por Carlino (2005, 2012); Kalman e Street (2012).

Acrescentamos a esses trabalhos os desenvolvidos na América do Sul realizados por Fischer (2007); Marinho (2010) Motta-Roth (2010). Em segundo lugar, Lillis ressalta a importância do desenvolvimento do letramento acadêmico como resultado de debates transnacionais (tanto informalmente quanto formalmente, ou seja, em seminários e conferências) em fronteiras geopolíticas e disciplinares que servem para relançar a necessidade de rever constantemente as noções e os termos fundamentais.

As questões críticas que se depreendem dos estudos dos letramentos acadêmicos focalizam a escrita do aluno, sobretudo, o papel desempenhado nos regimes de avaliação em todo o mundo. Há um descompasso entre o que se espera do aluno e o que ele realmente realiza no texto. Contudo, os processos avaliativos dos textos dos alunos não conseguem dar conta das "dimensões escondidas da escrita" (STREET, 2009), pois não se diz com clareza para o aluno o que se espera dele enquanto escritor-aprendiz e as intervenções feitas em seu texto são geralmente vagas e gerais, o que Lillis (2001) tem chamado de "prática institucional do mistério". O que se percebe é que o trabalho de letramento acadêmico tem influenciado os debates em torno da pedagogia e do ensino superior. É o que verificamos também nos trabalhos realizados no contexto brasileiro como os de Araújo e Bezerra (2013); Bezerra (2015); Komesu e Gambarato (2013); Bernardino (2000, 2007).

A esse entendimento, Lillis (1999) defende que o uso do termo "letramentos acadêmicos" deve ser usado em sua forma plural para sinalizar uma abordagem epistemológica e ideológica específica para a escrita e a comunicação acadêmica. No entanto, apesar de reconhecer a fluidez considerável e a ambiguidade em torno dos usos de ambas as formas, singular e plural, seria útil considerar alguns casos de uso específicos, a fim de desvendar as características-chave da constituição da abordagem de letramentos acadêmicos. Nesta tese, seguimos o entendimento de Lillis (1999) e adotamos o uso do termo letramentos acadêmicos, pois consideramos que esse termo deve ser usado no plural para indicar os aspectos epistemológicos e ideológicos específicos da escrita na comunicação acadêmica.

Por seu turno, Carlino (2005), ao referir-se aos letramentos acadêmicos, enfatiza o conjunto de noções e estratégias necessárias para participar da cultura discursiva e das disciplinas, bem como das atividades de produção e análises de textos que são requeridos na universidade. Dessa forma, a autora aponta para as práticas de linguagem e pensamento próprias do âmbito acadêmico, designando, assim, o processo pelo qual se chega a uma comunidade científica e/ou profissional pelo fato de ter se apropriado das formas de pensamento instituídas por meio de certas convenções do discurso. Nota-se que essa noção apresenta dois significados: o primeiro, sincrônico, ao referir-se as práticas e representações

de uma determinada comunidade; e o segundo, diacrônico, referindo-se ao modo pelo qual os alunos conseguem ingressar como membros da comunidade acadêmica. A autora afirma que esses significados estão contidos no termo *Literacy*, usado em contexto espanhol como *Alfabetización Acadêmica*.

Levando em conta esse entendimento, Carlino (2005) enfatiza que a força do conceito de letramento acadêmico mostra os modos de ler e escrever, ou seja, buscar, adquirir, elaborar e transmitir conhecimento, não são iguais em todos os ambientes. Assim se posiciona contrário à tendência de considerar o letramento como uma habilidade básica que se aprende de uma vez para sempre, e questiona a ideia de que aprender a produzir e interpretar a língua escrita é uma fase já concluída ao ingressar no ensino superior. Carlino ainda contesta que a aquisição da leitura e da escrita se complete em algum momento. A autora considera ainda que o conceito de letramento acadêmico, ainda que seja produtivo, também pode ser arriscado, uma vez que permite designar e pensar num campo novo como uma “novidade”, principalmente pela forma como o termo passou a circular entre os pesquisadores latino-americanos, incluímos, nesse contexto, os pesquisadores brasileiros, como Fischer (2007); Fiad (2011); Marinho (2010); Motta-Roth e Hendges (2010) como um indicador da potencialidade heurística da expressão (LILLIS; SCOTT, 2007).

A crítica que fazemos, em consonância com Carlino (2005), ao termo letramentos acadêmicos é que é preciso evitar que o termo domine o interesse do conceito em detrimento ao seu potencial transformador (a esse respeito cf. Lillis e Scott, (2007) sobre práticas transformadoras) das práticas de ensino e aprendizagem. As perspectivas teóricas que incluíram essa noção nos permitem evidenciar que o ensino da escrita acadêmica não pode se configurar em apenas um curso ou disciplina curricular ou em apenas um nível educacional. Muitas vezes as disciplinas voltadas para a escrita acadêmica não dão suporte necessário para o que designamos, assim como Lillis e Scott (2007) asseveram sobre um ensino-aprendizagem voltado para uma heurística e uma prática transformadora. Por essa razão, nesta tese, utilizamos o termo letramentos acadêmicos (no plural), pois consideramos as várias possibilidades de se apreender na universidade.

No que lhe diz respeito, Carlino (2005) chama atenção para o fato de que o letramento acadêmico não é uma proposta para remediar a (má) formação de quem chega à universidade, nem significa um saber elementar separado do conteúdo que dá suporte às disciplinas curriculares, sendo transferíveis a qualquer um. Os letramentos acadêmicos, por sua vez, implicam numa força conjunta (a nosso ver – disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar) de todas as disciplinas do currículo a abrir as portas da cultura disciplinar

para que todos os estudantes que ingressam na universidade, também possam fazer parte dessa cultura.

Em estudo recente, Wingate (2015) adverte para os problemas e equívocos acerca dos letramentos acadêmicos, entendidos como a capacidade de se comunicar com competência em uma comunidade discursiva acadêmica. Embora alguns professores promovam suporte aos letramentos acadêmicos, isso não está disponível para todos numa base regular e sistemática, o que acarreta dois tipos de exclusão: a primeira é a falta de instrução aos letramentos, e a segunda é sobre os que recebem as instruções e continuam a ser excluídos dos gêneros e dos discursos de suas disciplinas acadêmicas.

Isso remete a dois equívocos principais na base da abordagem de reparação atual de letramento. O primeiro deles é tomar os letramentos acadêmicos como uma competência linguística, sendo evidente também a preocupação com a escrita acadêmica, e com abandono dos processos complexos da leitura acadêmica que facilitam a escrita. Nesse sentido, escrever é visto como a única área em que os alunos precisam de ajuda, quando, na verdade, é apenas o produto final de uma série de atividades complexas de letramentos. O segundo equívoco é aquele relacionado à diversidade em relação aos letramentos acadêmicos, ou seja, os problemas com os letramentos acadêmicos são tradicionalmente atribuídos aos estudantes pré-concebidos como desfavorecidos ou deficientes.

Quanto ao modelo dos letramentos acadêmicos, ele parece, então, incorporado a outros modelos em uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro de práticas institucionais, em suas relações de poder e nas suas identidades. Nesse contexto, Lea e Street (1998) têm uma visão hierárquica da relação entre os três modelos que privilegiam a abordagem dos letramentos acadêmicos. Assim, tanto para o ensino como para a investigação, devem-se abordar as questões de competências específicas em torno da escrita dos alunos (por exemplo, como iniciar ou concluir um ensaio, a decisão de usar a primeira pessoa do discurso etc.). Por outro lado, o modelo dos letramentos acadêmicos assumirá significados completamente diferentes se o contexto for somente de estudo de habilidades, se o processo for visto como parte da socialização acadêmica, ou se ele for visto de forma mais ampla, como um dos aspectos de todo o contexto institucional e epistemológico.

Os letramentos acadêmicos parecem tomar novas direções tanto empírica quanto teórica (LILLIS, 2014). Sumarizamos no Quadro 3, a seguir, as temáticas relacionadas ao seu direcionamento empírico.

Quadro 3 – Novas direções empíricas dos letramentos acadêmicos

| Novas direções empíricas dos letramentos acadêmicos | |
|---|--|
| Recursos semióticos | ³⁰ Archer (2006) – Uma Abordagem Multimodal aos Letramentos Acadêmicos: Problematizando a Divisão Verbal / Visual. |
| Recursos e práticas mediados pelo computador | Attar (2005) – Desânimo e desapontamento: Perspectivas de estudantes estrangeiros com experiência em se tornarem leitores de páginas da Web. McKenna e McAvinia (2007) Diferença e descontinuidade: construindo o significado através de hipertextos. Lea e Jones (2010) Letramento Digital no Ensino Superior: Explorando a Prática Textual e Tecnológica. |
| Leitura e escrita no contexto acadêmico | Mann (2008) Estudo, Poder e Universidade. Thesen e van Pletzen (2006) – Alfabetização acadêmica e as línguas da mudança. Mercer (2011) - Explorando a prática de leitura acadêmica: leitura como diálogo e diálogo como método. |
| Escrita enquanto prática rotineira | Lea e Stierer (2009) – Escrita diária de conferencistas como prática profissional na Universidade como local de trabalho: novos <i>insights</i> sobre identidades acadêmicas. |
| Escrita para publicação | Lillis e Curry (2010) – Escrita acadêmica em um contexto global |
| Escrita na perspectiva dos professores | Tuck (2012a) – Feedback - dado como Prática Social: perspectivas dos professores sobre o feedback como requisito institucional, trabalho e diálogo |
| Escrita nos domínios acadêmico e profissional | Baynham (2000) – Escrita acadêmica em áreas de disciplina nova e emergente. Rai (2004) – Explorando o letramento na educação para o trabalho social: uma abordagem de práticas sociais para a escrita do aluno. Rai. (2006) – Possuir (até) Redação reflexiva na Educação e no Trabalho Social Lillis e Rai (2011) – Um estudo de caso de uma colaboração baseada em pesquisa em torno da escrita no trabalho social Lillis e Rai (2012) – Qual relação entre escrita acadêmica e escrita profissional? Um estudo de caso no campo do trabalho social. |
| Recursos ocultos na escrita de artigos acadêmicos | Street (2009) – Características escondidas da escrita do artigo acadêmico. |

Fonte: elaborado a partir de Lillis (2014)

Dentro desse quadro empírico e a partir destas novas perspectivas para os letramentos acadêmicos, nosso estudo abre espaço para a pesquisa sobre a escrita acadêmica na perspectiva dos alunos na comunidade discursiva do curso de Letras da UECE.

Teoricamente, o campo dos letramentos acadêmicos continua, de forma geral, ancorado nos Novos Estudos do Letramento. Por outro lado, há uma procura por uma vasta gama de teóricos que ampliam, dessa forma, o foco dos objetos em expansão, como podemos verificar o uso contínuo do trabalho de Bakhtin (1981) sobre a expressão e a textualidade que pode ser vista no estudo de Canagarajah (2002); Lillis (2003) e Bhabha (1994) ao trazer as

³⁰Os títulos dos trabalhos foram traduzidos por nós. Cf os títulos originais na bibliografia.

perspectivas globais e pós-coloniais, o trabalho de Kress (2010) com enfoque na multimodalidade e os trabalhos de Weedon (1987); Norton (2000) sobre a teoria feminista e pós-estruturalista sobre identidade.

De acordo com Lillis (2014), o letramento acadêmico é um campo que se assenta na junção de muitas fronteiras disciplinares, incluindo Educação, Linguística Aplicada, Educação, Estudos de Letramento e Etnografia Linguística. Como qualquer espaço interdisciplinar, não é necessariamente fácil ou direto ocupar. No entanto, foi forjado com o desejo de se envolver com questões-chave como a escrita na academia e muito do seu valor é precisamente no seu complexo posicionamento disciplinar e institucional na academia.

Na próxima seção, buscamos discutir a relação dos letramentos acadêmicos com a escrita no ensino superior. Dessa forma, localizamos a escrita a partir de duas perspectivas teóricas: a escrita no currículo e a do modelo dos letramentos acadêmicos.

3.6 A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Na sociedade atual, o ato de escrever está intimamente marcado em todos os aspectos de nossas vidas e continuará a moldar a interação entre as pessoas enquanto lidam com as forças de poder do século XXI. A capacidade de escrever articuladamente dá ao indivíduo o poder e capacidade de compartilhar e influenciar pensamentos, ideias e opiniões, não apenas em situações corriqueiras do dia a dia, mas nos mais diversos contextos, sejam eles escolar, político, econômico ou em situações de lazer. A universidade é uma comunidade discursiva em que a escrita é a moeda de troca em seus processos interacionais. No tópico a seguir, discutimos sobre as abordagens ou modelos de escrita que coadunam com o contexto acadêmico/científico.

3.6.1 A perspectiva da escrita no currículo

Os debates em torno da escrita partem de duas tradições ou movimentos sobre escrita no ensino superior. A primeira - *Writing Across the Curriculum* (WAC), *Writing in disciplines* (WID) ou ambas (WAC/WID) – originada nos Estados Unidos no início da década de 1970, e a segunda, Letramentos acadêmicos (ACTLS³¹) na Inglaterra no início dos anos de 1990. A princípio, as duas visões parecem muito diferentes, pois uma trata da escrita e a outra

³¹ ACTLS – Academic literacies

do letramento. O termo WAC tem significado os esforços para melhorar a aprendizagem e a escrita dos alunos (ou a aprendizagem através da escrita) em grande parte dos cursos e departamentos universitários nos EUA. Já, o termo WIC – *Writing in Discipline*– também passou a ser usado, de forma similar, mas sugere maior atenção à relação entre a escrita e aprendizagem em uma disciplina específica (RUSSEL *et al*, 2009).

Horner (2014) assevera que escrever em todas as disciplinas do currículo representa um movimento no ensino aprendizagem da escrita que surgiu, pelo menos em parte, como uma resposta ao reconhecimento de três características da escrita acadêmica. A primeira seria um modo de aprendizagem, a segunda, variaria de acordo com a disciplina e a terceira, dependeria do engajamento contínuo dos escritores.

Ainda, segundo o autor, os movimentos da escrita no currículo e/ou da escrita através do currículo é uma resposta às pressões institucionais acadêmicas e às restrições ao ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, incluindo a “massificação” relativamente recente nos EUA e em outros lugares do mundo. Embora, às vezes, “WAC” e “WID” sejam tratadas como sinônimo, elas foram usadas para se referir à abordagem distintamente diferente de práticas de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica. Segundo Horner (2014), “WAC” refere-se a um foco no uso de “escrever para aprender”, incentivando os professores a levarem a escrita a todo o currículo para ajudar os alunos a aprender o conteúdo de suas disciplinas através da escrita. Por sua vez, o “WID” refere-se a um foco no ensino-aprendizagem da escrita de forma específica para campos disciplinares como, por exemplo, História, Química, Ciências Humanas, entres outros.

Por outro lado, os Letramentos acadêmicos tratam principalmente do letramento no ensino superior. No Reino Unido, o letramento tem sido mais associado à aprendizagem escolar e adulta, e não à universidade. A forte crença entre a maioria dos professores universitários do Reino Unido de que o letramento precisa ser atendido antes que os alunos ingressem em estudos no ensino superior, talvez tenha levado ao entendimento do *déficit*. Os letramentos têm trabalhado para mudar essa visão de letramento, se apoiando nas abordagens de práticas sociais como os letramentos múltiplos e plurais que muitas vezes estão associados aos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984).

Russel *et al* (2009) considera que o letramento acadêmico é muito mais jovem, relativamente menor e mais focado e coerente do que os movimentos de Escrita Através do Currículo – WAC. Embora o objeto de estudo seja semelhante – a escrita acadêmica – os propósitos são bem diferentes. Enquanto a escrita através do Currículo é um movimento de reforma pedagógica, os letramentos acadêmicos têm se concentrado na pesquisa e na teoria,

descrevendo práticas e entendendo-as teoricamente. Assim, tanto a Escrita no Currículo (WAC) quanto os Letramentos acadêmicos vieram como uma resposta à crescente demanda de novos alunos e/ou aos problemas de escrita e letramentos que muitos dos novos alunos apresentam no ensino superior.

Como afirma Russel *et al* (2009), ideologicamente, ambos se opõem, na tentativa de reformar o ensino superior, tornando-o mais aberto. Ambos usam a escrita/letramento como uma resistência às atitudes profundamente enraizadas sobre a escrita e sobre os alunos nas disciplinas. Juntos procuram ultrapassar os modelos das habilidades e/ou do *déficit*, ou seja, corretivas e deficientes, de escrita para considerar a complexidade da comunicação em relação à aprendizagem dos alunos no ensino superior. São fortes as pesquisas que dão subsídios a essa questão, principalmente as pesquisas etnográficas na América do Norte (por exemplo, os trabalhos de Dell Hymes e Shirley Heath (1982)) e do Reino Unido em Antropologia e Linguística Aplicada (por exemplo, o trabalho de Heath e Street (2008)). Além disso, os letramentos acadêmicos receberam a influência do movimento da escrita através do currículo, por exemplo, Bazerman (2005), Bartolomae (2005) e Russel (1991).

Já nos últimos dez anos, os programas norte-americanos da Escrita através do Currículo começaram a se inserir em termos de Comunicação Multimodal em todo o Currículo (CAC), em parte a uma resposta ao Grupo de *New London* e seu interesse nos novos meios de comunicação, e tem também influenciado os letramentos acadêmicos.

O termo “escrita acadêmica” é frequentemente atribuído para se referir ao tipo de escrita que os alunos são direcionados a fazer no ensino superior, principalmente, como adverte Curry e Lillis (2003), o reconhecimento da escrita para a aprendizagem e avaliação no ensino superior surge a partir dos movimentos para incluir a Escrita através Currículo (WAC) e a Escrita nas Disciplinas (WID).

A Escrita através do Currículo (WAC) é a premissa não só para a noção de que a escrita é uma ferramenta para o aprendizado, mas também porque a escrita acadêmica acontece em contextos disciplinares específicos, a instrução nessa escrita deve também ocorrer em contextos disciplinares. Já a Escrita nas disciplinas (WID) pressupõe os programas de escrita voltados para uma disciplina específica, ou seja, a uma comunidade discursiva disciplinar, e, portanto, pode ser melhor compreendida, não apenas como escrever nas disciplinas, mas escrever para as disciplinas. Na próxima subseção, abordamos a escrita acadêmica como produto, processo e prática social.

3.6.2 A perspectiva da escrita acadêmica como produto, processo e prática social

Um benefício de incorporar a escrita nas disciplinas é que os alunos podem ver como diferentes formas de escrita ocorrem em diferentes contextos. Curry e Lillis (2003) asseveram que há três abordagens influentes para o ensino de escrita que é útil considerar. Elas se referem a essas abordagens da seguinte maneira: a escrita como produto, a escrita como processo e a escrita como prática social. Essas três abordagens se desenvolveram ao longo do tempo e, muitas vezes, em contextos geográficos distintos, mas, em maior ou menor medida, elas informam como a escrita é ensinada. Cada uma delas apresenta um conjunto de procedimentos, de características e de formas de trabalhar com a escrita.

Assim, na abordagem de escrita como produto, a escrita tende a ser ensinada na universidade, dando-se ênfase na escrita dos alunos como textos finais ou “produtos”. Muitas vezes, ensinar a escrita, seja ela em aulas formais ou como atividades, segue “modelos de boa escrita” que são imitações de exemplares, muitas vezes, ocorrendo pouca análise dos vários aspectos retóricos dos textos ou dos contextos sociais nos quais esses textos funcionam. O foco recai sobre as características específicas dos textos escritos como ortografia, gramática, estrutura, vocabulário e estilo. Além disso, pouca atenção é dada ao processo de escrita que incluem as decisões conscientes e inconscientes que os escritores fazem para se comunicarem para fins diferentes e para diferentes públicos. Nesse tipo de abordagem não percebemos potencialidades reais, uma vez que não se dá atenção aos processos que envolvem a escrita. Além disso, o ensino se pauta nas formas e nas convenções da escrita acadêmica sem foco no processo para que o estudante pudesse ganhar controle das formas de escrita dominante na academia.

Já, na abordagem de escrita como processo, o foco é dado às etapas do processo. Essa abordagem de escrita está centrada nos passos e nas etapas que um escritor pode utilizar ou realizar ao produzir seu texto. Seguindo a noção de indivíduo discreto e isolado, a ênfase na escrita como processo centra-se principalmente em como os alunos podem expressar suas identidades, ainda que nesta perspectiva não seja dada ênfase ao contexto social. Nessa perspectiva são diversas as potencialidades para se desenvolver a escrita acadêmica, principalmente por conta das etapas recursivas envolvidas no processo de escrita. Além disso, o aluno tende a tomar um posicionamento, adotar uma perspectiva particular, ligar teoria a evidências, explorar possibilidades, ser crítico, entre outras. No entanto, essa abordagem pode

apresentar limitações se não for acompanhada pelos professores que devem dar feedbacks ao texto em construção.

Por sua vez, a abordagem de escrita como uma prática social foca na escrita como uma atividade que sempre ocorre em um contexto social, em um nível mais local, imediato e em um nível social e cultural mais amplo. Isso corrobora o posicionamento de Fairclough (1998) ao afirmar que a prática discursiva – processo de produção, distribuição e consumo de textos, cuja natureza varia em função dos tipos de discurso e das diferentes práticas sociais – mediaria a relação entre prática social e texto, uma vez que as comunidades e/ou grupos sociais são marcados pela ideologia que está a elas vinculadas e que aparecem nos discursos. Dessa forma, como preconiza Gee ([1990], 2015) um discurso é um modo distintivo de usar a linguagem integrada com “outras coisas” o que permite encenar um tipo particular de identidade socialmente situada. Além disso, de acordo com Ivanic (1998) tomar a escrita com uma prática social ajuda a compreender a identidade da escrita acadêmica na universidade.

No contexto do ensino superior, existem diferentes caminhos em que a escrita do estudante pode ser entendida como uma “prática social”. Primeiro, a escrita do aluno é sempre incorporada em relacionamentos em torno do ensino-aprendizagem e essas relações influenciam o que os alunos escrevem com sucesso no ensino superior. Em segundo lugar, as convenções que regem exatamente o que constitui a “escrita acadêmica apropriada” são sociais na medida em que estas se desenvolveram dentro de comunidades acadêmicas e disciplinares específicas ao longo do tempo. Em terceiro lugar, a escrita acadêmica do aluno é uma prática social, na medida em que os escritores, estudantes, estão aprendendo não apenas a se comunicar de maneiras particulares, mas aprendendo a “ser” tipos particulares de pessoas, isto é, escrever como “acadêmicos letrados” ou “como cientistas sociais”. Assim, a escrita acadêmica é também sobre identidade pessoal e social.

Dentro deste debate sobre escrita acadêmica, Curry e Hewings (2003) advertem que, no nível universitário, o conhecimento e a compreensão disciplinar são amplamente exibidos e valorizados através da escrita. Os alunos podem começar a compreender o significado da escrita quando se tornam conscientes de que a escrita toma determinadas formas convencionais em diferentes contextos disciplinares. A esse respeito, Hyland (2000, p. 2) advoga que

Os gêneros escritos da academia têm atraído, cada vez mais, a atenção de diversas áreas como a filosofia, as ciências sociais, a história, a retórica e a linguística

aplicada. Há, no entanto, um claro consenso sobre a importância de textos escritos na vida acadêmica - um reconhecimento de que a compreensão das disciplinas envolve a compreensão de seus discursos (tradução nossa)³².

Seguindo esse raciocínio, Hyland argumenta que existem duas razões para o reconhecimento de que a compreensão das áreas do saber envolve a compreensão de seus discursos para a escrita acadêmica. A primeira é que o discurso disciplinar é considerado uma rica fonte de informação sobre as práticas sociais acadêmicas. A segunda é a atenção dada à escrita acadêmica, pelo fato de que os acadêmicos também escrevem: eles publicam artigos, livros, revistas, documentos de conferências e notas de pesquisa; eles se comunicam com os colegas por e-mail, pedidos escritos de reimpressão e arbitram avaliações; eles se comunicam com os alunos com folhetos, guias de estudo e livros didáticos; eles contribuem para listas eletrônicas e relatórios universitários; e apresentam pedidos de subsídios, e equipamentos.

Por isso, a escrita é fundamental para as sociedades modernas e de importância primordial na comunidade acadêmica. Ela é central para nossas experiências pessoais, oportunidades de vida e identidades sociais. É difícil definir, no entanto, sua natureza multifacetada complexa e, como resultado, muitas abordagens de investigação surgiram para ajudar a esclarecer tanto como escrever obras e os fins que são empregados para conseguir. Observando diferentes campos disciplinares, há uma crença popular de que a escrita acadêmica profissional, em particular nas ciências exatas, é uma série de declarações impessoais de fatos que se somam à verdade. Muitos livros e guias de estilo avançam com a ideia de que o discurso acadêmico é simplesmente objetivo e informativo, escrito num estilo impessoal com um mínimo de referências explícitas às ações, escolhas e decisões dos autores (HYLAND, 2000).

Além disso, Sato (2015) afirma que atualmente não há acordos sobre a definição operacional de letramento, isto é, perdura ainda a questão sobre quais são os conhecimentos e as habilidades específicas de que o letramento é composto, especialmente no que diz respeito à preparação dos alunos para o sucesso no ensino superior, em suas carreias e na sociedade global. Assim no contexto do ensino-aprendizagem, são implementados novos e rigorosos padrões acadêmicos e, muitas vezes, os membros mais experientes, consideram que os alunos precisam atender a maiores expectativas relacionadas a esses novos padrões, as definições

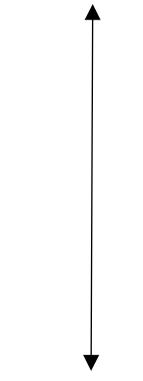
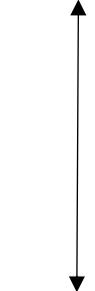
³²The written genres of the academy have attracted increasing attention from fields as diverse as philosophy, sociology of science, history, rhetoric, and applied linguistics. There is, however, a clear consensus on the importance of written texts in academic life - a recognition that understanding the disciplines involves understanding their discourses.

existentes nesse domínio e as construções que emergem nesse contexto. Na próxima subseção levamos em consideração a perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos no ensino superior.

3.6.3 A perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos

Ao questionar o tipo de abordagem para a escrita acadêmica dos alunos no ensino superior e como elas são representadas em seus objetivos particulares, Lillis (2003) se apoia nas abordagens dos letramentos acadêmicos oriundos de Lea e Street (1998) e de Ivanic (1998), e elabora um quadro com as principais abordagens em escrita acadêmica amplamente referidas dentro do contexto do Reino Unido, definida como habilidades, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. No Quadro 4 a seguir, apresentamos as abordagens sobre a escrita de estudantes no ensino superior.

Quadro 4- Abordagens sobre a escrita de estudantes no Ensino Superior

| <i>Status no ensino superior</i> | <i>Teoria da linguagem</i> | <i>Pedagogia de escrita do estudante</i> | <i>Objetivo do ensino superior</i> |
|---|---|--|---|
|  | A linguagem como um sistema transparente e autônomo, os elementos que são adquiridos pelo indivíduo. | (a) habilidades – ensino explícito e discreto dos elementos da linguagem. | Práticas orientadas para a reprodução de discursos oficiais: monológico. |
| | Linguagem como prática discursiva em que os aprendizes irão/deverão vir a gradualmente aprender implicitamente. | (b) socialização (1) ensino como (implícito) indução dentro de práticas discursivas estabelecidas. |  |
| | Linguagem como gênero que são caracterizados pelos grupos específicos de características linguísticas. | (c) socialização (2) ensino explícito das características dos gêneros acadêmicos. | |
| | Linguagem como práticas discursivas socialmente situadas que são inscritas ideologicamente. | (d) Letramentos acadêmicos – o que são as implicações para a pedagogia? | Práticas orientadas no sentido de tornar visível / desafiador / representar com práticas discursivas oficiais e não oficiais: Dialogico: - quais são as implicações para a pedagogia? |

Fonte: Adaptado de Lillis (2003).

Lillis (2003) considera as diferenças como indicadas anteriormente no Quadro 4 em termos de “teorias de linguagem” que elas incorporam, seu *status* relativos dentro do ensino superior e suas relações com os objetivos gerais no ensino superior em sentido monológico e dialógico como elaborados por Bakhtin (1981). No contexto do ensino superior, os objetivos podem ser descritos como monológicos onde as práticas institucionais são orientadas para a reprodução de discursos oficiais do conhecimento; em contraste, os objetivos do ensino superior podem ser descritos como dialógico onde as práticas pedagógicas são orientadas no sentido de tornar visível, desafiador suas práticas e representar discursos oficiais e não oficiais.

O ponto principal enfatizado por Lillis (2003) ao se referir à pedagogia da escrita do estudante são as categorias de (a) para (c) no quadro 4 que se destinam a ser descritivas como para as abordagens de escrita dos estudantes no ensino superior, a última categoria (d) trabalha como crítica e serve como um parâmetro oposicional para abordagens para a escrita de estudantes, ou seja, uma abordagem para os “letramentos acadêmicos” enfatiza a natureza socialmente situada e ideológica da escrita acadêmica do estudante e dessa forma serve como uma lente, através da qual a natureza das abordagens antigas torna-se visível.

Por outro lado, Wingate (2015) enfatiza que a forma como a linguagem é usada no discurso acadêmico raramente é difundida entre os alunos. Geralmente os professores, em suas disciplinas, sentem-se responsáveis apenas pelo conteúdo de ensino; mesmo que sejam conscientes do uso da linguagem e das convenções de letramento disciplinar, não se dispõem a ensiná-los. A crença é de que os alunos irão gradualmente e implicitamente compreender o que é necessário. Em contrapartida, Marinho (2010) adverte que um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica é uma estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que “têm dificuldades de leitura e de escrita”, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade.

O fato é que a escrita acadêmica ainda é para a maioria dos alunos universitários um percurso árduo, principalmente para aqueles que se iniciam no ensino superior. Por sua vez, Hyland (2000) considera que a escrita acadêmica não deve ser apenas um tipo específico necessário para as competências de letramento da vida diária, uma vez que as dificuldades em escrita podem ser vistas como uma deficiência do aluno. As habilidades fracas de escrita poderiam ser atribuídas à preguiça, à falta de atenção ou à baixa escolaridade e tais problemas poderiam ser resolvidos com algumas aulas de língua. Isso desvia a atenção de uma

compreensão crítica da escrita que os alunos são submetidos a realizar em seus cursos, incentivando os alunos e professores a ver na instrução de escrita acadêmica com “uma gramática” capaz de “sanar os problemas” de alunos fracos. Discordamos de Hyland, pois acreditamos que a falta de habilidade com a escrita acadêmica não será resolvida com algumas aulas de língua, principalmente para aqueles com sérios *déficits* de letramento anteriores que chegam à universidade. Acreditamos que somente a escrita baseada no processo pode ajudar esses alunos a desenvolver as habilidades necessárias à escrita acadêmica.

Concordamos com o posicionamento de Motta-Roth (2009) que adverte sobre a existência de problemas com a produção de textos em gêneros acadêmicos que representam um desafio para alunos licenciados ou não licenciados, bem como para os docentes de diferentes departamentos. Assim, redigir textos, no contexto da universidade, é produzir textos com objetivos bem específicos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Além disso, Motta-Roth (2009) afirma que

Um dos principais desafios em matéria de educação e pesquisa de linguagem é ensinar maneiras criativas para negociar as normas do sistema de linguagem (gramática) dentro da cultura acadêmica: o conjunto de significados, regras, valores, relações de poder e gêneros relevantes que constituem as práticas sociais de uma comunidade. Educar os alunos sobre os usos da linguagem em contextos específicos depende de descrições claras das conexões entre texto e contexto (MOTTA-ROTH, 2009, p.332). (Tradução nossa.³³)

Neste contexto restrito, é necessário que os alunos se apropriem dos discursos que circulam na universidade. Na escrita acadêmica, é essencial que se indiquem as fontes das ideias e informações através de citações no texto e na bibliografia apontada no final. A escrita do estudante é uma parte importante na educação universitária. É através da escrita que eles podem exercitar suas habilidades, desenvolver seus argumentos e expressar seus pontos de vista. Muitas vezes, os alunos se deparam com a difícil tarefa que é escrever um trabalho em gênero acadêmico. Concordamos com Hyland (2002) ao afirmar que a escrita acadêmica, como todas as formas de comunicação, é um ato de identidade: ela não transmite somente o conteúdo disciplinar, mas também carrega uma representação do escritor.

³³One of the main challenges in language education and research is to teach creative ways to negotiate the norms of the language system (grammar) within the academic culture: the set of meanings, rules, values, power relations and relevant genres that constitute the social practices of a community. Educating students about the uses of language in specific contexts depends on clear descriptions of the connections between text and context.

Em síntese, nesta seção, discutimos a relação entre os letramentos acadêmicos no contexto do ensino superior. Primeiramente, discutimos e localizamos as concepções sobre discurso, em seguida abordamos a noção de comunidades discursivas, ponto central nesta tese. Aliado a essa discussão, vimos o conceito de gêneros discursivos e sua relação mais próxima com a escrita. Além disso, as discussões sobre os letramentos acadêmicos nos permitiram compreender melhor a relação entre práticas e eventos de letramento e reconhecer como acontece a escrita na universidade. Por fim, podemos ver que esses estudos nos apontam dois caminhos a seguir quando tratamos de escrita no meio acadêmico. De um lado, a perspectiva da escrita no currículo e do outro os modelos dos letramentos acadêmicos. Na próxima seção, discorreremos sobre os passos metodológicos necessários usados para a realização desta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa. Na subseção 4.1, tratamos da natureza e caracterização da pesquisa. Em seguida, na subseção 4.2, descrevemos o contexto da pesquisa. Na subseção 4.3 elecamos o perfil dos sujeitos participantes e na subseção 4.4 detalhamos os instrumentos de coleta de dados. Na subseção 4.5, fazemos a descrição dos procedimentos de coleta de dados. Na subseção 4.6 descrevemos os procedimentos de análise dos dados. Por fim, na subseção 4.7, tratamos das questões éticas que perpassaram esta pesquisa.

4.1 NATUREZA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se classifica como um estudo de caso, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (1999), o estudo de caso consiste em um estilo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permitam seu amplo e detalhado conhecimento. Nesta tese, o nosso objeto de investigação são as práticas de letramento acadêmico na comunidade discursiva do curso de Letras da UECE em que buscamos compreender como os estudantes se percebem como escritores estudantes-aprendizes nesse contexto de ensino. Assim, por se tratar de uma investigação exploratória com algumas características de pesquisa etnográfica e fenomenológico, pudemos observar, descrever e registrar os dados sobre os eventos e as práticas de letramento acadêmico que foram observados, coletados e analisados a partir de um processo longitudinal de investigação realizado no Curso de Letras da UECE no campo disciplinar de Linguística.

Como assevera Gray (2012), a fenomenologia sustenta qualquer tentativa de compreender a realidade social que deve estar baseada na experiência das pessoas com a realidade. Por isso, a fenomenologia insiste que devemos colocar de lado nosso entendimento prévio dos fenômenos e revisitar nossas experiências imediatas com eles para vir à tona novos sentidos. Tais pressupostos são pertinentes à medida que adotamos também uma perspectiva teórica da fenomenologia³⁴.

³⁴De acordo com Gray (2012), a fenomenologia sustenta que qualquer tentativa de entender a realidade social deve ser fundamentada nas experiências das pessoas dessa realidade social. Portanto, a fenomenologia insiste em que devemos deixar de lado nossa compreensão predominante de fenômenos e revisar nossa experiência imediata deles para que novos significados possam surgir.

Ao conduzirmos um estudo de caso exploratório com características etnográficas e fenomenológicas, percebemos que tanto a etnografia quanto a fenomenologia nos dão suporte, pois ambas, ao mesmo tempo que se distanciam, também se entrecruzam em alguns pontos. Não tratamos de um caso etnográfico, por conta de pertencermos a um grupo não participante, no entanto estamos em contato direto com a realidade em foco. Por outro lado, não tratamos de um estudo de caso fenomenológico por não explorar a construção pessoal do mundo do indivíduo, mas investigamos um ponto central em suas vidas, neste caso, a escrita acadêmica dos indivíduos em seus percursos de letramento.

Gray (2012), ao se referir às distinções entre as abordagens fenomenológicas e etnográficas, afirma que ambas se baseiam na descrição e interpretação do objeto. Enquanto a pesquisa etnográfica se concentra na cultura, a pesquisa fenomenológica se concentra na experiência humana no “mundo da vida”, sendo muitas vezes a unidade de análise da fenomenologia os indivíduos, já os etnógrafos fazem o uso dos lugares. A fenomenologia faz uso quase que exclusivamente de entrevistas, enquanto o primeiro método de coleta de dados da etnografia é a observação (como participante ou observador externo), que às vezes é complementado por dados de entrevistas para esclarecimentos. Os etnógrafos prestam atenção especial à linguagem e às formas em que os termos são usados em certas culturas. No Quadro 5 a seguir, resumimos o que diferencia a pesquisa etnográfica da pesquisa fenomenológica de acordo com Gray (2012, p. 22).

Quadro 5- Distinções entre pesquisa etnográfica e fenomenológica

| Etnografia | Fenomenologia |
|---|---|
| Estudo da cultura | Estudo da experiência humana no “mundo da vida” |
| Descobrir a relação entre mundo e comportamento | Explorar a relação pessoal do mundo do indivíduo |
| Estudar “lugares” | Estudar indivíduos |
| O maior número de informantes possível | Entre 5 a 15 participantes |
| Uso de observação e algumas entrevistas | Uso de entrevistas em profundidade e não estruturadas |
| Unidade de análise: evento | Unidade de análise: unidade de sentido |
| Confiabilidade: triangulação | Confiabilidade: confirmação por parte dos participantes |

Fonte: Gray (2012, p.22)

Ao analisar essas distinções entre a pesquisa etnográfica e a fenomenológica, percebemos que algumas de suas características se entrecruzam em nossa pesquisa. Não buscamos estudar a experiência humana no mundo da vida, mas procuramos compreender a

cultura dentro dos eventos e das práticas de letramento na comunidade discursiva do curso de Letras.

Em nossa pesquisa, também não buscamos descobrir a relação entre mundo e comportamento, mas explorar a relação pessoal do mundo do indivíduo, ou seja, a relação pessoal que os estudantes-aprendizes construíram/constroem com a escrita em sua vida acadêmica. Por outro lado, investigamos o lugar (o Curso de Letras), por meio da análise dos documentos institucionais e as práticas de letramento acadêmico dos indivíduos na comunidade discursiva do curso de Letras.

Já para a coleta de dados, utilizamos a técnica de observação e as entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes escritores aprendizes. Tanto o evento quanto a unidade de sentido, nesta pesquisa, se pautam nos eventos e nas práticas de letramentos, que estão envolvidos na referida comunidade discursiva, e por fim, a confiabilidade dos resultados se dá tanto no aspecto da triangulação quanto na confirmação por parte dos sujeitos participantes, uma vez que fizemos a triangulação dos dados coletados nesta pesquisa e confirmamos o conteúdo das entrevistas depois de transcritas com cada um dos participantes.

Diversas pesquisas em letramentos e em letramentos acadêmicos têm se utilizado da pesquisa etnográfica ou dado a elas um caráter etnográfico. De acordo com Heath (1982), a pesquisa etnográfica emergiu dos estudos em Antropologia, em que a função da observação participante está imersa no objeto de estudo - comunidade, prática, instituição - para entender por que as pessoas fazem o que fazem. Para ela, o objetivo da etnografia é descrever as formas de vida de um grupo social, em que há o reconhecimento de grupos de vidas individuais que trabalham juntos como uma unidade social.

Desse modo, ao tornar-se um participante em um grupo social, um etnógrafo tenta registrar e descrever a ofensiva, o manifesto, o reconhecimento explícito, os valores e os itens tangíveis da cultura, ou seja, pela longa permanência, o etnógrafo aprende a linguagem da sociedade, as estruturas, as funções dos componentes culturais, antes da tentativa de reconhecer padrões de comportamentos culturais que podem ser dissimulados, ideias, implícitos para os membros da cultura. Os etnógrafos tentam aprender o quadro conceitual dos membros da sociedade e organizar os materiais sobre limites das bases entendidas por aqueles observando em vez de usar um sistema predeterminado de categorias estabelecidas antes das observações participantes (HEATH, 1982).

Uma vantagem significativa desta abordagem é a possibilidade de uma descrição mais densa ao se concentrar nos detalhes comportamentais, na prática e nas possíveis interpretações, tal qual afirma Heath (1982, p. 34), “a descrição do etnógrafo vai, idealmente,

lidar com a totalidade da existência de determinados grupos sociais em seus ambientes naturais”. Diversos estudos explorando as técnicas da linguagem e do letramento foram construídos em torno de observações participantes. É o caso, por exemplo, dos estudos etnográficos de letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984) dos estudos de escrita no ensino superior utilizando métodos etnográficos (IVANIC, 1998; LILLIS, 2008; FISCHER, 2007).

Nesse viés, Street (2001) afirma que o papel do pesquisador é executar uma “epistemologia prática” envolvendo o engajamento crítico em projetos no mundo real e a ação feita no trabalho “participativo”. Nesse sentido, trata-se de refazer a universidade como um fórum de debate, que oferece um espaço discursivo para a crítica das bases de reivindicações de conhecimento e estruturas de poder. A prática epistemológica envolve-se com o conhecimento em uso e não simplesmente com o conhecimento proposicional, e ele ou ela trabalha com parceiros em contextos do mundo real, no interesse da equidade e da justiça.

Esse fato é reconhecido em alguns trabalhos recentes sobre o estudo da escrita no ensino superior pelos pesquisadores de Lancaster, Inglaterra (por exemplo, IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; WINGATE, 2015) e representa uma vertente forte em estudos sobre escrita, nos Estados Unidos, na América Latina e no Brasil, onde há diversas reflexões e críticas feitas por pesquisadores e profissionais no campo da escrita acadêmica (por exemplo, CARLINO, 2005; FISCHER, 2007, MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Esses autores apontam para o conhecimento como construído e não como encontrado e, portanto, conectado com o trabalho dos escritores sobre a construção social do conhecimento.

O trabalho de pesquisadores sobre a escrita de estudantes escritoras não tradicionais e as identidades reveladas pelos estudantes na universidade (por exemplo, LILLIS, 2003; FISCHER, 2007) acarretou um maior interesse pelos estudos dos letramentos acadêmicos no ensino superior. Uma dimensão significativa para tal trabalho é o reconhecimento explícito dentro dos seus textos e dos contextos específicos e provisórios do conhecimento construído no processo de pesquisa e do conhecimento textualmente encenado pelo escritor-pesquisador.

Portanto, o método utilizado nesta pesquisa é de um estudo de caso exploratório de cunho etnográfico e fenomenológico em processo longitudinal de investigação realizado no período de 2015.2; 2016.1, e 2016.2. Yin (2015) estabelece características técnicas importantes do estudo de caso, ajudando a compreender sua definição. No quadro 6 a seguir, ilustramos como Yin (2015) reflete a visão do estudo de caso em duas etapas: o escopo do estudo de caso e as características relevantes para um estudo de caso.

Quadro 6- As duas etapas do estudo de caso

| Escopo do estudo de caso | Características relevantes |
|---|---|
| <p>O estudo de caso como uma investigação empírica</p> <ul style="list-style-type: none"> investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. | <p>A investigação do estudo de caso</p> <ul style="list-style-type: none"> enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta de dados e a análise de dados. |

Fonte: elaborado pelo autor com base em Yin (2015)

Levando em consideração as duas etapas do estudo de caso propostas por Yin (2015), partimos de um estudo empírico, à medida que investigamos um fenômeno contemporâneo, ou seja, o caso dos estudantes escritores aprendizes do Curso de Letras no campo disciplinar de Linguística nos eventos e nas práticas de letramento. Tomamos como evidência não apenas os sujeitos participantes, mas também os documentos oficiais, as entrevistas semiestruturadas e o questionário respondido pelos sujeitos participantes, permitindo realizar uma triangulação, principalmente na orientação da coleta e da análise de dados. Não consideramos tratar de casos individuais, mas tratar o estudo como um caso único, ou seja, como se dá a percepção da escrita acadêmica nos eventos e nas práticas de letramento pelos estudantes escritores aprendizes na comunidade discursiva do curso de Letras da UECE.

Neste estudo, observamos e descrevemos como os alunos construíam a escrita acadêmica nos eventos e nas práticas de letramento no Curso de Letras do campo disciplinar de Linguística. Compreender como se dava essa construção da escrita acadêmica requeria a descrição de documentos que norteiam a escrita neste contexto institucional, as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, a produção escrita dos alunos e o modo como os professores dialogam, instruem e dão *feedbacks* à escrita dos alunos. Na próxima subseção, descrevemos a instituição *locus* da pesquisa, o Curso de Letras e as disciplinas escolhidas para serem analisadas neste estudo.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Escolhemos como campo de estudo a Universidade Estadual do Ceará, mais especificamente o Curso de Letras, para investigarmos os eventos e as práticas de letramento acadêmico. A escolha pelo Curso de Letras da UECE se deu por três motivos. Primeiro, por tratar-se de um curso em que as práticas de letramento são fundamentais para a formação dos

futuros profissionais que atuarão como professores de língua portuguesa ou revisores. Segundo, pela facilidade de acesso aos alunos e professores do curso, uma vez que o Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada funciona no mesmo prédio do Curso de Letras. Terceiro, por nosso interesse em pesquisar a escrita acadêmica nesta comunidade discursiva. Dentro da grade curricular do Curso de Letras, fizemos um recorte metodológico entre as várias disciplinas ofertadas e optamos pela área disciplinar de Linguística. A seguir, descrevemos em linhas gerais a universidade, o Curso de Letras e as disciplinas da área disciplinar de Linguística.

4.2.1 A Universidade³⁵

Criada pelo Decreto número 11.233, de 10 de março de 1975, a Universidade Estadual do Ceará incorporou a seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época em Fortaleza: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, em Limoeiro do Norte, além da Televisão Educativa Canal 5. Ao elevar-se ao patamar de Universidade, transformou essas Escolas em seus primeiros Cursos de Graduação e, dessa forma, abriu novas possibilidades para o desenvolvimento do Estado e da Região.

Em 1977, a UECE teve concretizada suas instalações e direcionou seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Estado do Ceará, já no final dos anos de 1970. Atualmente, os cursos oferecidos estão divididos nos diversos centros e áreas do conhecimento como podemos visualizar no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7– Centros e Cursos de Graduação

| Centros | Cursos |
|---|---|
| CESA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas | Administração, Serviço Social, Pedagogia e Ciências Contábeis |
| CCS – Centro de Ciências da Saúde | Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Medicina e Nutrição |
| CCT – Centro de Ciências Tecnológicas | Geografia, Ciências da Computação, Matemática, Física e Química |
| CH – Centro de Humanidades | Ciências sociais, Filosofia, História, Letras, Música e Psicologia |
| Ciências Agrárias | Medicina Veterinária |

Fonte: elaborado pelo autor

³⁵ As informações contidas nesta sessão foram retiradas do Plano Diretor Institucional – PDI (2011-2015) da Universidade Estadual do Ceará.

A UECE hoje está organizada em uma rede *multicampi*, privilegiando o ensino na graduação e na pós-graduação (*lato e strictu sensu*), a pesquisa e a extensão. As ofertas de cursos estão distribuídas em cinco centros (ver Quadro 7) e sete faculdades, órgãos da Administração Intermediária da UECE, que supervisiona, media, integra e assessora o ensino, a pesquisa e a extensão, em campos do conhecimento específicos, delimitados administrativamente.

A UECE dispõe de uma estrutura organizacional que integra unidades em Fortaleza e no Interior do Estado do Ceará, exercendo uma gestão de caráter colegiado, com atuação espaço temporal em contextos diversificados. Essa estrutura funciona baseada em modelos de gestão democrática, associada a um processo de avaliação, ensejando decisões plurais, adequadas a contextos específicos (PDI, 2011).

4.2.2 O Curso de Letras

O Curso de Letras, assim como as demais licenciaturas, foi proveniente da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará em 1947 e vivenciou processo similar ao do Curso de Filosofia da UECE. Inicialmente, o curso funcionou como bacharelado e licenciatura mutuamente em Línguas Neolatinas e Línguas Anglo-Germânicas, formando o indivíduo bacharel e licenciado, com três habilitações: “Português-Língua Estrangeira e Literaturas”, “Português-Latim e Literaturas” e “Português- Literatura-Portuguesa”.

No decorrer dos anos, especificamente em 1970, o Curso comportava as seguintes habilitações: licenciatura em língua portuguesa, licenciatura em língua portuguesa e latina, licenciatura em língua portuguesa e língua estrangeira moderna e licenciatura em língua estrangeira moderna. Atualmente, o Curso de Letras da UECE, localizado no Centro de Ciências Humanas, no *campus* de Fátima, funciona com os cursos de Bacharelado e de Licenciatura com suas especificações em Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês e Letras Português/Francês (UECE, 2014).

4.2.3 As disciplinas selecionadas da área de Linguística

Entre as várias disciplinas ofertadas no Currículo do Curso de Letras, escolhemos observar três disciplinas da área do conhecimento das ciências da linguagem, uma vez que as práticas de escrita seriam mais evidentes nestas disciplinas. São elas Produção Escrita em

Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos.

A disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa é ofertada no primeiro semestre do Curso de Letras. Esta disciplina tem carga horária de 68 horas-aula (4 créditos) e pertence ao quadro de estudos específicos. Ela contém módulos sobre habilidades para escrita, habilidades para leitura, revisão e reescrita de textos acadêmicos. A metodologia dessa disciplina propõe aulas práticas e teóricas sobre redação de textos; oficinas de produção escrita; leitura, observação e discussão de textos; exercícios de redação aplicados aos gêneros; demonstração de revisão, reescrita e problemas de escrita do texto e estratégias interativas (ver programa da disciplina no anexo A).

A disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa é ofertada no quinto semestre do Curso de Letras. Esta disciplina tem carga horária de 68 horas aula (4 créditos) e pertence à área de estudos específicos. Contém módulos sobre aspectos de composição e transcrição presentes na redação; noções sobre escrita impressa e eletrônica; recursos para geração de ideias; recursos para produção de texto; e recursos para revisão e refacção de textos. A metodologia dessa disciplina propõe aulas práticas e teóricas sobre redação de textos; oficinas de produção escrita; leitura, observação e discussão de textos; exercícios de redação aplicados aos gêneros; demonstração de revisão, reescrita e problemas de escrita do texto e estratégias interativas (ver programa da disciplina no anexo B).

A disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa é ofertada no sétimo semestre do Curso de Letras. Esta disciplina tem carga horária de 68 horas aula (4 créditos). Contém módulos sobre concepção de gêneros discursivos, estratégias de leitura, discussão de gêneros pertencentes a esfera acadêmica, produção escrita, estudo do texto acadêmico, organização bibliográfica. A metodologia dessa disciplina sinaliza aulas expositivas, debates e apresentação de seminários (ver programa da disciplina no anexo C).

Pela nossa análise inicial, essas disciplinas apresentavam características que nos conduziram a observar, *in loco*, como se dava a construção da escrita acadêmica nos eventos e nas práticas de letramento pelos estudantes escritores-aprendizes, uma vez que estas disciplinas indicavam, em seus programas, a necessidade de 17 horas de atividades relativas à Prática como Componente Curricular, ou seja, seriam dedicadas 17 horas para treino de prática de escrita. Na próxima subseção, descrevemos os sujeitos participantes desta pesquisa, especialmente, os critérios de escolha dos sujeitos e o perfil que delineamos a partir da aplicação do questionário.

4.3 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram estudantes do Curso de Letras regularmente matriculados nas disciplinas de escrita que escolhemos para observar durante um processo longitudinal de investigação. Inicialmente, pretendíamos selecionar cinco estudantes dos turnos manhã e noite que estivessem regularmente matriculados nas disciplinas de escrita, resultando ao final trinta sujeitos que comporiam a amostra do nosso *corpus* de pesquisa. No entanto, devido às circunstâncias ocorridas durante nossa trajetória de pesquisa como o longo período de greve dos professores³⁶ da UECE, no ano de 2015/2016, e por alguns dos estudantes não terem aceitado participar da pesquisa, ficamos com um grupo de 12 estudantes que foram entrevistados, além disso, 52 estudantes das disciplinas de escrita, inclusive os entrevistados, responderam a um questionário para traçarmos um perfil desses estudantes e suas práticas de letramento.

Durante o período de observação de aulas, estabelecemos alguns critérios para a escolha de sujeitos que poderiam participar da pesquisa: a) que os alunos estivessem regularmente matriculados em uma das seguintes disciplinas de escrita: Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e/ou Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa; b) que fossem alunos assíduos às aulas dessas disciplinas; c) que estivessem dispostos a participar da pesquisa de forma voluntária; d) que concordassem em nos ceder cópias dos rascunhos e/ou dos textos que estavam sendo produzidos no transcorrer dessas disciplinas e/ou em alguma disciplina que viessem a produzir texto em gênero acadêmico; e) que estivessem dispostos a conversar conosco sobre a escrita de seus rascunhos e/ou textos produzidos. Depois de estabelecidos esses critérios, conseguimos a adesão voluntária de doze participantes para este estudo.

Afirmamos desde o início, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ver anexo d) e, por meio dos diálogos com os estudantes, que, nesta pesquisa, suas identidades seriam mantidas em sigilo em todos os momentos. Alguns estudantes escritores-aprendizes perguntaram se poderiam sugerir os nomes a serem usados na redação desta tese e em todas as publicações possíveis. Além disso, nesta pesquisa, decidimos denominá-los de estudantes escritores aprendizes³⁷. Ao nos referir aos participantes

³⁶Durante o transcorrer de nossa pesquisa, a UECE enfrentou dois momentos de greve de professores, a primeira no ano de 2015, e a segunda no ano de 2016.

³⁷Trazemos o conceito de estudantes escritores aprendizes atribuindo valor similar ao conceito de estudantes escritores iniciantes como adotado por Bartolomae (2005).

como estudantes escritores-aprendizes, estamos escolhendo enfatizar a semelhança de seu posicionamento e sua experiência como estudantes nas disciplinas de escrita do campo disciplinar de Linguística do Curso de Letras. Contudo, ao mesmo tempo em que nos concentramos em suas características comuns, também procuramos explorar aspectos de suas experiências pessoais. Tomamos a decisão de usar pseudônimos para identificar os estudante escritores-aprendizes, a fim de garantir a confidencialidade prometida no início. Somente um estudante escritor aprendiz escolheu seu próprio pseudônimo, os demais foram escolhidos por nós e, ao apresentá-los a eles, concordaram com a nossa escolha. No quadro 8, a seguir, traçamos o perfil dos estudantes escritores-aprendizes entrevistados nesta pesquisa.

Quadro 8- Perfil dos estudantes escritores-aprendizes

| Perfil do estudante | Idade | Classe social | Primeira geração na universidade? | Disciplina de escrita cursada |
|---------------------|-------|-----------------|-----------------------------------|--|
| Paula | 30 | D ³⁸ | Sim | PELP ³⁹ , PGALP ⁴⁰ |
| Tália | 23 | D | Sim | PELP, PGALP ⁴¹ , PGALP |
| Ítalo | 32 | D | Não | PELP, PGALP |
| Guto | 26 | C | Não | PELP, PGALP |
| Marlos | 41 | D | Sim | PELP, PGALP |
| Roger | 30 | D | Sim | PELP |
| Letícia | 23 | D | Sim | PELP, PGALP |
| Carla | 28 | D | Sim | PELP, PGALP |
| André | 40 | D | Sim | PELP, PGALP |
| Ana | 26 | D | Sim | PELP, PGALP |
| Katia | 23 | D | Sim | PELP, PGALP |
| Pamela | 26 | D | Sim | PELP, PGALP |

Fonte: elaborado pelo autor

Na Seção 6, Práticas e Eventos de Letramento No Curso de Letras/UECE, apresentamos mais detalhadamente os doze estudantes escritores aprendizes que participaram desta pesquisa, incluindo seus percursos de Letramento tanto em sua escolarização quanto no ensino superior, seus desejos e preocupações com a escrita acadêmica. Nesta Seção, apenas descrevemos como eles foram envolvidos nesta pesquisa.

Os doze estudantes escritores-aprendizes são homens e mulheres com idade entre 23 e 41 anos, os quais são oriundos da classe trabalhadora. Boa parte desses estudantes é a

³⁸ O IBGE divide a população brasileira em cinco classes sociais de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, mensurado em salários mínimos: classe E, compreende aquelas famílias que recebem até dois salários mínimos; classe D vai de mais de dois até cinco salários; classe C vai de mais de cinco até dez salários; classe B compreende quem ganha mais de dez até vinte salários mínimos; e a classe A engloba quem recebe mais de vinte salários mínimos. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/>>

³⁹ Disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa

⁴⁰ Disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa

⁴¹ Disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa

primeira geração da família que conseguiu ingressar na universidade. A maioria deles já havia cursado a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, apenas um já havia cursado a disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa no semestre 2015.2, e a maioria já havia cursado a disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa no semestre 2016.1, exceto um que ainda não tinha ingressado nessa disciplina. Os demais participantes que se somam a esses doze, totalizando 52 ao total, responderam a um questionário enviando por email.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta seção, elencamos os instrumentos utilizados nesta pesquisa e resumizamos cada um deles e a forma como os utilizamos no transcorrer do processo de coleta de dados como o diário de campo, questionário de caracterização dos participantes, entrevistas semiestruturadas e os documentos institucionais.

4.4.1 Observação de aulas e o diário de campo

Ao utilizarmos a técnica de observação, foi possível conseguir informações e utilizar os sentidos reais para capturar determinados aspectos da realidade, não consistindo apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que desejávamos observar. Por ser um elemento básico de investigação científica, a observação é frequentemente utilizada na pesquisa de campo constituindo-se em uma das técnicas fundamentais (cf. MARCONI; LAKATOS, 2011).

Nossa observação constituiu-se da técnica de observação não participante, pois, apesar de termos estado em contato com a comunidade, no nosso caso, os alunos das disciplinas de escrita do Curso de Letras, não estávamos integrados completamente a ela, nosso olhar era de alguém de fora. Como assevera Marconi; Lakatos (2011), o pesquisador, ao integrar-se a uma observação não participante, presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações, fazendo apenas o papel de expectador.

Neste sentido, nossas observações não tinham uma função de provocar mudanças nas práticas observadas, mas de facilitar aproximações. Os eventos e as práticas de letramento (HEATH, 1982; STREET; 2007), nas disciplinas de escrita já mencionada na subseção 3.2.3, podem ser vistas de forma sistematizada em alguns exemplares no apêndice A em que são descritos os eventos de letramento ocorridos em cada aula, os textos que auxiliaram nesses

eventos, bem como as interações entre os participantes destas disciplinas: professor e estudantes.

As anotações rascunhadas no diário de campo foram um instrumento importante usado na coleta dos dados, permitindo-nos fazer o registro das informações observadas nos eventos e nas práticas de letramento e nas interações entre professor e alunos que aconteciam nas salas de aula investigadas. As anotações registradas no diário de campo nos serviram de apoio ao analisarmos os dados das entrevistas e do questionário, contrastar as informações, possibilitando-nos realizar a triangulação dos dados coletados, pois ao revermos o diário de campo podíamos capturar os momentos vivenciados por nós nas observações realizadas em sala de aula. Nesta pesquisa, procuramos fazer anotações de todas as aulas, menos aquelas em que foram feitas/aplicadas avaliações pelos professores. Para isso, fizemos um total de 180 horas aulas observadas durante os anos de 2015 e 2016.

Assim, a partir das anotações no diário de campo, decidimos construir um formulário para sistematizar as observações das aulas. Consideramos este formulário um instrumento de sistematização, pois nos permitiu dar conta de todos os aspectos que constitui o contexto, permitindo: descrever as ações e situações gerais e particulares da comunidade em que se investiga a fim de interpretar e compreender a realidade e ao transformá-la, responder às questões levantadas e empreender novos questionamentos sobre o tema. Este formulário contribuiu para referenciar alguns eventos escolhidos para proceder na análise específica quando fomos triangular os dados obtidos. No Quadro 9 a seguir, podemos observar o instrumento elaborado a partir das nossas anotações no diário de campo.

Quadro 9 – Observações de aulas

| Disciplina: _____ Turma: _____ Turno: _____ Professor: _____ | | | | | |
|--|------------------------------|---|-------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| Data | Ponto de vista do observador | Contexto/situação imediata de interação | Participantes (grupos na interação) | Objetivos e estratégias | Principais eventos de letramento |
| Interações | | | | | |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao idealizarmos esse instrumento, achamos importante, na sumarização da observação de cada aula, partirmos do ponto de vista do observador, do contexto da situação imediata de interação, dos participantes no grupo de interação, dos objetivos e estratégias utilizados pelo professor em sala de aula e dos principais eventos de letramento, para só assim partir para o detalhamento das interações entre professor e aluno em sala de aula.

4.4.2 Questionário de caracterização dos participantes

O questionário de caracterização dos sujeitos participantes (ver apêndice B) foi um instrumento aplicado no início da pesquisa no período letivo de 2016.2. Nosso objetivo inicial era reconhecer as práticas de letramento acadêmicos anteriores, para isso elaboramos um questionário com 35 questões com o intuito de traçar um perfil dos estudantes aprendizes iniciantes no Curso de Letras. Levamos em consideração, nesse questionário, quatro blocos de questões de múltipla escolha e abertas. No primeiro bloco, nas questões de número 1 a 5, questionamos sobre a situação socioeconômica dos alunos; no segundo bloco, nas questões de número 6 a 11, questionamos sobre a entrada no curso de Letras e seu envolvimento com as disciplinas; no terceiro bloco, nas questões de número 12 a 17, questionamos sobre o currículo, ementas e disciplinas de escrita do curso de Letras; e, no quarto e último bloco, nas questões de número 18 a 35, questionamos sobre suas experiências com a leitura e a escrita na universidade.

Para a elaboração do questionário, usamos o formulário do *Google drive*. Após a elaboração do questionário, ele foi enviado por *e-mail* a todos os estudantes escritores que estavam cursando as disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa, perfazendo um total de 85 questionários enviados dos quais 52 foram respondidos e devolvidos. Os dados coletados com os questionários foram tabulados e discutidos na Seção 7 desta tese.

4.4.3 As entrevistas

Neste estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes por considerarmos que esse tipo de entrevista deixaria os alunos mais à vontade para relatar suas histórias de letramento. Dessa forma, usamos o método de entrevista denominado de entrevista narrativa. Neste tipo de entrevista semiestruturada, procura-se uma situação que encoraje e estimule o entrevistado (informante) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (BAUER; GASKELL, 2011). Levando em conta nossos interesses mais imediatos, buscávamos uma história que reportasse aos seus letramentos anteriores ao ingresso na academia e aqueles enquanto estudantes escritores aprendizes no contexto da universidade. No quadro 10, a seguir, de acordo com Bauer e Gaskell (2011), resumimos as fases principais da entrevista narrativa.

Quadro 10 - Principais fases da entrevista narrativa

| Fases | Regras |
|-----------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes ⁴² |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílio visuais |
| 2. Narração central | Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”) |
| 3. Fases de perguntas | Somente “que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

Fonte: Bauer e Gaskell (2011, p. 90)

Baseando-nos nessas fases da entrevista narrativa do quadro 10, após a exploração do campo, fizemos um roteiro prévio para as entrevistas que ocorreram em dois momentos por causa da pouca disponibilidade de tempo dos sujeitos participantes em conversarem conosco durante o semestre de 2016.1. e 2016.2. Inicialmente dividimos a primeira entrevista narrativa em dois blocos de perguntas: práticas de letramento em casa e na escolarização; e práticas de letramento na universidade. Depois, dividimos a segunda entrevista em três blocos de perguntas: práticas de escrita no ensino médio; práticas de escrita no trabalho; e práticas de escrita na universidade.

Realizamos as entrevistas narrativas com os doze estudantes escritores aprendizes, indagando-lhes sobre suas experiências passadas e presentes no que se refere às práticas de letramentos tanto em casa quanto em instituições formais de educação. Estas podem ser localizadas através da análise das entrevistas narrativas. O cronograma das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER 2011) seguiu conforme a disponibilidade de tempo dos estudantes escritores aprendizes, uma vez que era impossível marcar entrevistas que não fossem no período entre o intervalo de aulas e no Centro de Humanidades onde funciona o Curso de Letras. Entrevistamos os alunos nos corredores, no CCLIN e, quando possível, em sala de aula. Cada entrevista teve duração entre 17 (dezessete) a 22 (vinte dois) minutos.

Como os estudantes apresentavam dificuldade de deslocamento para a Universidade no contra turno das aulas, as entrevistas foram sendo feitas à medida que eles

⁴²Referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo.

tinham tempo para atender aos encontros. Uma cópia das perguntas da entrevista encontra-se no apêndice A. O objetivo dessas entrevistas foi investigar as experiências de letramento anteriores e atuais dos estudantes escritores aprendizes, como um passo para chegar à compreensão da natureza dos discursos dos estudantes escritores aprendizes sobre a construção de sua escrita acadêmica em práticas de letramento. A forma de abordar nossa conversa contribuiu para afastar nossos papéis institucionais como estudante e pesquisador.

Como assinala Gray (2012), a entrevista pode representar desafios em função da interação humana entre entrevistador e respondente. O primeiro tem que fazer perguntas (em formato estruturado, semiestruturado ou não estruturado), e ouvir (e captar os dados) as respostas e fazer novas perguntas.

As entrevistas realizadas com os estudantes escritores puderam aproximar o pesquisador com os sujeitos participantes deste processo de construção da pesquisa. O objetivo principal foi detectar quais dificuldades e avanços os estudantes escritores aprendizes percebiam na construção da escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras.

Nesta pesquisa, o principal instrumento metodológico de coleta de dados foi a entrevista na modalidade face a face, buscando apreender as experiências anteriores e posteriores de letramento de cada um dos sujeitos participantes envolvidos. É importante salientar que cada entrevista foi gravada utilizando-se de um aparelho celular e, posteriormente, cada entrevista foi transcrita para uma melhor apreciação dos dados. O processo de gravação das entrevistas face a face aconteceram em dois momentos com variação de tempo entre 17 e 22 minutos. No quadro 11 a seguir, apresentamos os sujeitos participantes e o tempo marcado nos dois momentos das entrevistas.

Quadro 11- Sujeitos e variação de tempo nas entrevistas

| Parte I | Duração | Parte II | Duração |
|---------------------|----------------|---------------------|----------------|
| Paula (P) 30 anos | 22min 31 seg | Paula (P) 30 anos | 22min 23 seg |
| Tália (T) 23 anos | 20 min 31 seg | Tália (T) 23 anos | 18min 20 seg |
| Ítalo (I) 32 anos | 22min 44seg | Ítalo (I) 32 anos | 27min 37 seg |
| Guto (G) 26 anos | 22min 44 seg | Guto (G) 26 anos | 17min 32 seg |
| Marlos (M) 41 anos | 17min 37 seg | Marlos (M) 41 anos | 22 min 46 seg |
| Roger (R) 30 anos | 17min 57 seg | Roger (R) 30 anos | 15min 32seg |
| Letícia (L) 26 anos | 18min 33 seg | Letícia (L) 26 anos | 20 min 36 seg |
| Carla (C) 23 anos | 22 min 23 seg | Carla (C) 23 anos | 17 min 32 seg |
| André (A) 20 anos | 22 min 42 seg | André (A) 20 anos | 20 min 40 seg |
| Ana (A) 34 anos | 18 min 23 seg | Ana (A) 34 anos | 20 min 22 seg |
| Katia (K) 23 anos | 22 min 10 seg | Katia (K) 23 anos | 18 min 46 seg |
| Pamela (P) 32 anos | 22min 36 seg | Pamela (P) 32 anos | 22 min 13 seg |

Fonte: elaborado pelo autor

Com o objetivo de captar os dados diretamente com os participantes envolvidos, realizamos, inicialmente, entrevistas narrativas com duração entre 17 a 22 minutos com cada participante, pois esse era o tempo que os participantes dispunham para conversar sobre suas histórias de letramento. Em outro momento, realizamos a segunda parte das entrevistas, tornando os estudantes cientes das transcrições das entrevistas, possibilitando a cada participante conhecer o que havíamos discutido na sua entrevista anterior.

Durante os anos de 2015 e 2016, período de coleta de dados, o Centro de Humanidades vinha passando por diversas reformas, o que nos impossibilitou de realizar as entrevistas em um lugar específico, levando-nos a desenvolver tais procedimentos em vários espaços, como nas salas dos laboratórios do CCLin⁴³, nas salas de aula do Centro de Línguas, no pátio externo do Centro de Línguas e no pátio interno do Centro de Humanidades. Para a realização das entrevistas, agendamos previamente o dia, data, hora e local.

Por sua vez, A transcrição das entrevistas contribuiu para focar em áreas potenciais para exploração do que poderíamos utilizar. Em fase posterior, ao selecionar extratos particulares da entrevista para análise e inclusão nesta tese, fizemos com detalhes, ainda que amplos, transcrições de extratos das entrevistas, utilizando os seguintes códigos como expostos no Quadro 12 a seguir:

Quadro 12- Códigos de transcrição das entrevistas

| Código de transcrição | Significado do código |
|------------------------------|---|
| , | Pausa breve |
| (4) | Duração da pausa em segundos |
| Ê: | Extensão da vogal |
| ((Rindo)) | Comentário do realizador da transcrição |
| / | Inserção do fenômeno comentado |
| Não | Ênfase |
| Não | Falando mais alto |
| Muit- | Interrupção de uma palavra ou de uma declaração |
| ' Não ' | Falando mais baixo |
| () | Conteúdo da expressão incompreensível; comprimento dos parênteses corresponde mais ou menos à duração da declaração |
| (Disse ele) | Sem certeza com relação a algum aspecto do conteúdo de um registro |
| Sim=sim | Rápida sequência de palavras |
| Sim assim foi Não eu | Falas simultâneas a partir do "assim" |

Fonte: ROSENTHAL (2014, p.249).

⁴³ Núcleo de Cultura, Cidade e Linguagem, situado no Centro de Humanidades da UECE

A partir das anotações e transcrições, líamos e numerávamos o rascunho do estudante escritor aprendiz, com o objetivo de fazer referência cruzada de casos específicos da entrevista narrativa e as anotações das observações a partir das interações entre o professor e os estudantes escritores aprendizes em sala de aula. Este processo pode ser observado nas notas do apêndice C, juntamente com as anotações no formulário idealizado por nós a partir do diário de campo.

4.4.4 Os Documentos Institucionais

Três documentos foram centrais para compreendermos como a escrita acadêmica é vista institucionalmente no Curso de Letras – o Projeto Pedagógico, as ementas das disciplinas e o Currículo (ver anexo E). Assumimos aqui três posicionamentos distintos, mas que se entrecruzam nesta tese. O primeiro é o caráter dialógico da comunicação (BAKHTIN, 1981), tendo em vista que, na análise dos documentos, era possível perceber a consciência dialógica que muitas vezes pode ser assumida ou negligenciada nos discursos oficiais. O segundo é perceber a voz de autoridade e as instâncias de poder (STREET, 2003; GEE; 1990; FAIRCLOUGH, 2008) a partir da compreensão das formações discursivas e dos lugares de autoria nestes documentos. No terceiro, usamos a noção de *habitus* de Bourdieu (2007) com intuito de verificar as instâncias sociais nessa comunidade discursiva do Curso de Letras, como elas são inseridas no processo de ensino-aprendizagem, sua inclusão, suas relações de poder, como elas se mascaram e se revelam nessa comunidade discursiva.

Nosso objetivo foi investigar as representações sociais da escrita acadêmica nos documentos oficiais e como eles orientam as práticas de letramento acadêmico no Curso de Letras. Dessa forma, verificamos os pressupostos que guiam ou embasam essa comunidade discursiva e as representações sociais que se faz do aluno. Na próxima subseção, descrevemos todo o processo de coleta de dados.

4.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nossa coleta de dados transcorreu durante os semestres letivos de 2015.2, 2016.1 e 2016.2 no Curso de Letras da UECE, no Centro de Humanidades, na cidade de Fortaleza-CE, tal como descrito nas subseções a seguir.

4.5.1 A entrada no campo

Inicialmente, entramos em contato com a coordenadora do Curso de Letras para que ela desse autorização para podermos conduzir nossa pesquisa. Depois disso, no dia 13 de outubro de 2015, entramos em contato através de *e-mail*, com os professores responsáveis pela disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e lhes pedimos permissão para que pudéssemos observar suas aulas durante todo o semestre de 2015.2. Os professores foram solícitos ao nosso pedido respondendo prontamente ao nosso *e-mail* e, no mesmo dia, dispuseram a sua sala de aula.

Nossa entrada no campo aconteceu no dia 20 de outubro de 2015 e prosseguiu, nesse primeiro momento, até o dia 23 de fevereiro de 2016. As aulas das disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa aconteciam às terças-feiras, das 9h30 às 11h, às quintas feiras das 9h30 às 11h e às sextas feiras das 7h30 às 11h. Das 68 horas aulas previstas, em ambas as disciplinas, observamos 60 horas aula de cada uma, pois não observamos as horas-aula nas quais os professores utilizaram para avaliação dos alunos.

No dia 19 de novembro de 2015, pedimos um momento da aula do professor para falar com os alunos sobre nossa pesquisa e perguntar se eles poderiam responder um questionário que lhes seria enviado por e-mail. Na ocasião, passamos um formulário para que eles preenchessem com seu nome e e-mail. Após a coleta dos e-mails, no dia 24 de novembro de 2015, enviamos para eles via e-mail o formulário com o questionário de caracterização para que eles respondessem e nos enviasse de volta. Dos 132 estudantes que receberam o e-mail, somente 52 retornaram.

No semestre 2015.2, optamos por não começar as entrevistas narrativas com os alunos, uma vez que nosso foco não era apenas conhecer os alunos iniciantes no Curso de Letras, mas perceber como a escrita acadêmica é construída por eles na comunidade discursiva na área de Linguística. Assim, optamos por começar as entrevistas durante o semestre de 2016.1.

No semestre de 2016.1, procedemos da mesma forma. No dia 4 de abril de 2016, entramos em contato, através de *e-mail*, com os professores responsáveis pela disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa do turno manhã e noite e lhes pedimos permissão para que pudéssemos observar suas aulas durante o semestre de 2016.1. Os professores também foram solícitos ao nosso pedido respondendo ao nosso *e-mail* e disponibilizando sua sala de aula. Começamos nossa observação no dia 13 de abril de 2016

nas aulas da disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa no turno da manhã e da noite. As aulas do turno da manhã aconteciam às terças-feiras e às quintas-feiras, das 9h30 às 11h, e as aulas do turno da noite aconteciam também às terças-feiras e às quintas-feiras das 20h15 às 21h30.

No semestre de 2016.1, as primeiras observações ocorreram até o dia 4 de maio, quando os professores da UECE decretaram o período de greve que se estendeu até o início de novembro de 2016. Após o longo período de greve, retornamos as observações das aulas no dia 3 de novembro de 2016 que foram finalizadas no dia 19 de janeiro de 2017. No total, observamos 60 horas aula dessa disciplina em cada turno.

As entrevistas iniciaram-se no dia 20 de dezembro de 2016 e se estenderam até 17 de fevereiro de 2017. Entrevistamos 12 estudantes que estavam cursando uma das disciplinas de escrita durante o semestre 2015.2 e 2016.1. Esses doze estudantes foram escolhidos aleatoriamente das três disciplinas observadas. Infelizmente três entrevistas não puderam ser finalizadas devido ao recesso das aulas e a falta de disponibilidade dos alunos.

4.5.2 Reunião para dialogar

Foi acordado, desde o primeiro contato, que os estudantes escritores aprendizes iriam nos encontrar em dois momentos específicos para que pudéssemos entrevistá-los. É importante salientar que esses encontros se deram de forma voluntária de acordo com a disponibilidade de cada um deles. Além disso, acompanhamos esses estudantes durante o período de observação em sala de aula, fazendo anotações sobre suas interações com os professores em sala de aula. Diante desse contexto, procuramos falar reservadamente com cada um deles afim de agendar o dia das entrevistas.

4.5.3 Abertura do espaço de diálogo

Inicialmente, tivemos alguns problemas, devido a um longo período de greve de professores em 2016.1. Ao retornar as aulas, foi preciso encontrar maneiras de retomar com o mesmo foco as entrevistas narrativas, uma vez que os alunos estavam envolvidos com a reposição de aulas e tinha outros interesses. Diante disso, como faríamos para refazer os contatos com os alunos do semestre 2015.2 e como localizá-los? Diante disso, resolvemos visitar o campus várias vezes em horários diferentes para conseguir reencontrar os alunos. Além disso, entramos em contato com alguns por e-mail, por redes sociais, no entanto, não foi

possível reestabelecer contato com os alunos que já tínhamos acompanhados no segundo semestre de 2015. Esse foi um dos entraves com que nos deparamos em 2016, pois o distanciamento do pesquisador com os participantes durante o longo período de greve de professores não foi algo positivo para a recepção do convite às entrevistas.

Com a normalidade das aulas, após o término da greve dos professores, era preciso escolher o momento certo para iniciar as entrevistas individuais com os alunos. Mas qual o melhor momento para fazer boas escolhas? No início, quando do retorno às aulas, pudemos perceber as incertezas e a insegurança dos alunos, o período de greve tinha os afetados em sua autoestima. Alguns falavam em não continuar na universidade, outros se queixavam que não sabiam quando iriam se formar, pois muitos que ali estavam já tinham passado por vários períodos de greves durante suas trajetórias. Com o passar das semanas, pudemos perceber que a rotina acadêmica voltava à sua normalidade, foi então que novamente voltamos a falar com eles sobre nossa pesquisa e nossos interesses para dialogar com eles sobre a escrita acadêmica. Assim, pudemos começar as entrevistas e pudemos exercer nosso papel de pesquisador-entrevistador e também de ouvinte.

Construir uma agenda tirada de nossas interações nas entrevistas era uma tentativa de ouvir conscientemente o que os estudantes escritores aprendizes estavam dizendo e trazer suas preocupações e interesses para o centro de nossas discussões. Além disso, foi também interessante observar as interações destes estudantes escritores aprendizes em sala de aula, quando a interação era feita entre professor e alunos e, nesse momento agíamos como observador.

As interações em sala de aula entre estudantes escritores aprendizes foi um momento rico para observar as inquietações e preocupações nos eventos de letramento e percebermos como o processo de escrita é efetivado dentro da comunidade discursiva do Curso de Letras. Consideramos que as práticas não são unidades observáveis de comportamento, os eventos e as práticas de letramento envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET; LEFSTEIN, 2007). O que pode vir a incluir a conscientização das pessoas sobre letramento, construções de letramento e discurso de letramento, como as pessoas falam e dão sentido ao letramento.

4.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, trataremos dos procedimentos de análise de dados utilizados neste estudo que compõe: análise dos documentos institucionais, e análise das entrevistas narrativas

dos estudantes escritores aprendizes e análise do questionário sobre o perfil dos alunos do Curso de Letras da UECE.

4.6.1 Análise dos documentos institucionais

Ao considerarmos os documentos institucionais – Projeto Pedagógico, ementas das disciplinas e o Currículo, procuramos analisar qual tipo de escrita é contemplada nesses documentos. O que os documentos institucionais revelam sobre a escrita? Quais as diretrizes e o que elas argumentam sobre a escrita acadêmica na instituição? A partir do Projeto Pedagógico do Curso de Letras, verificar qual a filosofia da instituição sobre a escrita acadêmica. Verificar se nesse documento há indícios de que a escrita é contemplada no currículo, ou seja, a escrita acadêmica ocorre através do currículo. Verificar ainda como as ementas das disciplinas relacionava à escrita acadêmica na área disciplinar de Linguística e na grade Curricular como são dispostas as disciplinas de escrita. A influência da escrita, enquanto visão institucional, torna-se transparente ou mascara as relações de poder existentes entre instituição, professores e alunos.

4.6.2 Análises das entrevistas narrativas

Nas entrevistas narrativas, buscamos analisar a escrita acadêmica através de três parâmetros:

- a) Relações da escrita nos letramentos individuais dos alunos estudantes escritores aprendizes em suas singularidades tanto na educação básica quanto no ensino superior;
- b) Cruzamento das histórias de letramento dos estudantes escritores aprendizes a fim de verificar quais dificuldades são apontadas por eles em relação à construção da escrita nos eventos e nas práticas de letramento acadêmico;
- c) Identidades de escrita acadêmica reveladas pelos estudantes escritores aprendizes na comunidade discursiva do Curso de Letras.

Ao analisarmos os documentos institucionais e as entrevistas narrativas, pudemos fazer uma primeira triangulação dos dados e, assim, verificamos o que a instituição espera em termos de escrita acadêmica para o aluno. Tais dados mostram o que é oferecido e como essa oferta chega até os alunos, como também indicam a receptividade desta oferta e qual o perfil

de estudante escritor que surge. Com isso, podemos conhecer que tipo de relação de poder é revelada nos eventos e nas práticas de letramento na comunidade discursiva do Curso de Letras.

4.6.3 Análise do questionário sobre o perfil do aluno do Curso de Letras

No questionário de caracterização dos alunos do Curso de Letras, buscamos descobrir quais incertezas sobre a natureza das convenções acadêmicas que são esperadas deles na academia. Dessa forma, a partir dos dados apresentados por eles nesse questionário pudemos conhecer suas experiências e suas relações com a escrita nas disciplinas de escrita. Além disso, foi possível conhecer em linhas gerais a idade, sexo, semestre cursado, etc. Como os alunos veem o currículo do Curso de Letras; a relação que eles tinham com as disciplinas de escrita e como eles lidavam com as práticas nesse contexto de ensino.

4.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Uma das primeiras ações, antes de entrar no campo, foi submeter o projeto de tese ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará –UECE, tendo seu parecer favorável sob o nº 56081316.7.0000.5534 (ver Anexo F).

Ao tratarmos das questões éticas neste estudo, buscamos inicialmente informar os sujeitos participantes desta pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Ao convidá-los, pedimos para que lessem o TCLE e, se concordassem com o termo, que nos devolvessem devidamente assinado. O termo foi feito em duas vias para que o participante ficasse com uma cópia e nos entregasse a outra devidamente assinada. Como a pesquisa envolvia seres humanos, foi importante tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade. Coube também ponderar sobre os riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos, procurando comprometer-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Essas são as recomendações dos órgãos regulamentadores das pesquisas com seres humanos.

Primamos pela relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos, garantindo igual consideração aos interesses envolvidos não perdendo de vista o sentido de seu destino sócio humanitário. Quando elaboramos o TCLE, nos preocupamos em deixar claro para os sujeitos participantes desta pesquisa os seguintes preceitos: a) a participação voluntária; b) os objetivos, usos e procedimentos da pesquisa com suas possíveis

consequências; c) a plena capacidade legal, cognitiva e emocional do assinante do termo; d) a obrigatoriedade de conservação em sigilo das informações confidenciais obtidas. Ao receber os termos assinados pelos sujeitos participantes, eles foram devidamente arquivados.

Na próxima seção, analisamos e discutimos os modelos de letramentos que estão atrelados aos documentos oficiais do Curso de Letras da UECE e sua relação mais próxima com a comunidade discursiva acadêmica. Pretendemos construir possibilidades de compreensão dos fenômenos observados, sem, todavia, negar a provisoriedade do conhecimento científico.

5 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS POR MEIO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO CURSO DE LETRAS DA UECE

Nesta seção, buscamos responder à pergunta que está relacionada especificamente com as representações sociais⁴⁴ da escrita acadêmica: 1) quais as representações sociais sobre o ensino da escrita acadêmica estão presentes nos documentos oficiais que orientam às práticas de escrita no Curso de Letras? Para responder a esta pergunta, a análise dos documentos oficiais nos permite caracterizar qual modelo dos letramentos acadêmicos são mais evidentes nestes documentos (LEA; STREET, 1998).

Nesta seção, procedemos as nossas análises a partir dos documentos oficiais – Projeto Pedagógico do Curso de Letras; ementas e Currículo – que norteiam o ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE. Em nossas análises, buscamos compreender como a escrita acadêmica é representada nos documentos oficiais e como se dão as orientações para a escrita neste contexto.

Para isso, dividimos esta seção da seguinte forma: na subseção 5.1, fazemos uma breve apresentação sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim nos pautamos na Lei que rege os Cursos de graduação em Letras; na subseção 5.2, procuramos cotejar a LDB e os pareceres e diretrizes dos cursos de Letras; na subseção 5.3, apresentamos, em linhas gerais, os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE, na subseção 5.4.1 (concepções dos letramentos acadêmicos no PPCL), buscamos enfatizar as concepções dos letramentos acadêmicos contidas neste documento; na seção 5.4.2 (concepções de ensino de escrita acadêmica nas ementas e no currículo de Letras), verificamos qual concepção de escrita é pensada neste contexto específico.

5.1 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN

Ao iniciarmos nossas análises pelos documentos oficiais que regem o Curso de Letras da UECE, não podíamos deixar de lado a LDB, tendo em vista este ser um dos principais documentos que regem a educação nacional. É sabido que a nova LDB – Lei nº 9.394/96 define os princípios que regem a educação básica e a educação superior no Brasil.

⁴⁴Nesta tese, o uso do termo representações sociais busca dar ênfase a como as pessoas ao utilizar a escrita para construir conhecimento dão sentido às práticas de letramento. Partimos principalmente da Teoria das representações sociais cunhada por Serge Moscovici (1998) que buscava compreender como o homem constrói a realidade, ou seja, quais mecanismos as pessoas utilizam para produzir conhecimento e dar sentido à sua vida cotidiana.

De acordo com o MEC⁴⁵, a LDB passou três momentos singulares que marcaram os percursos da educação nacional. No primeiro momento, com a criação da nova Constituição Federal em 1934, a educação passa a ser vista como um direito de todos, sendo de responsabilidade da família e dos poderes públicos. No período entre os anos de 1934 a 1945 houve as reformas dos ensinos secundários e universitário. Com isso, o Brasil começou a implementar as suas bases da educação nacional.

No segundo momento, acontece a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1961, juntamente com os órgãos estaduais e municipais que foram descentralizados do poder do MEC passando a ganhar autonomia. O ano de 1968 foi marcado pela grande LDB da educação superior, com a reforma universitária que assegurou a autonomia didático científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades. Essa reforma representou um avanço na educação superior brasileira ao instituir o modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. Outra grande virada na educação nacional veio com a nova LDB de 1971 que tornou obrigatório o ensino para as crianças e jovens de 7 a 14 anos de idade, prevendo ainda um currículo comum para o primeiro e o segundo grau e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

No terceiro momento veio a reforma da educação brasileira implementada em 1996 juntamente com as políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso. Essa nova reforma trouxe diversas mudanças nas leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola), dando prioridade também à formação adequada aos profissionais da educação básica.

A Lei 9.394/96 (LDB) divide a educação brasileira em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A lei está organizada em nove títulos; cinco capítulos; cinco seções; duas ementas e dois decretos. Para fins de análise, recortamos da LDB dois artigos que colocam em pauta dois aspectos relacionados a esta pesquisa. O artigo 32 que trata do ensino fundamental e do artigo 43 que trata das finalidades da educação superior. O **artigo 32** ressalta que

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno **domínio da leitura, da escrita e do cálculo;**
II – a compreensão do ambiente natural e **social**, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a **sociedade;**

⁴⁵Todas as discussões trazidas para essa seção foram baseadas em documentos retirados do portal do MEC.
<http://www.mec.gov.br/>

- III – o desenvolvimento da **capacidade** de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e **habilidades** e a formação de atitudes e valores;
 IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a **vida social**. (LDB, 2005). (Grifos nosso).

No artigo 32, é apresentado o objetivo da formação básica através de quatro incisos. Percebemos, através da leitura do artigo e de seus incisos, a ideia de letramento enquanto prática social. As palavras “domínio”, “leitura”, “escrita” e “cálculo”, “social”, “sociedade” e “vida social” nos remete a uma proposta de letramento que tem como fins uma formação plural para os estudantes nessa fase de ensino. Embora o ensino fundamental não faça parte desta pesquisa, acreditamos que o letramento é uma preocupação da educação básica desde os primeiros anos de ensino. É importante ressaltar que, na LDB, não há informação explícita quanto a isso, mas é um fenômeno que prescindimos.

O artigo 43 diz:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação **cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da **sociedade** brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
 III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação **científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da **cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
 IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de **publicações** ou de outras formas de comunicação;
 V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento **cultural** e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
 VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à **comunidade** e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
 VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação **cultural** e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (grifos nosso).

Ao se referir às finalidades da educação superior no artigo 43, a LDB traz sete incisos. Esses incisos não tratam diretamente dos letramentos acadêmicos no ensino superior, no entanto, podemos inferir que há uma vinculação com as práticas de letramento em um contexto sociocultural específico. As palavras “cultural”, “sociedade”, “científica”, “cultura”, “publicação”, “comunidade” nos remetem aos sentidos envolvidos em uma comunidade discursiva (SWALES, 1990) que pertence a um grupo específico envolvidos na sociedade e na cultura científica. Essas nuances dos letramentos nos ajudam a compreender que o

fenômeno do letramento não pode ser uma preocupação apenas do ensino fundamental e médio, o fenômeno vai além, estando presente em todos os níveis do ensino. No próximo tópico, analisamos, em linhas gerais, a influência da LDB e dos pareceres e diretrizes para a configuração dos Cursos de Letras no Brasil.

5.2 A LDB E OS PARECERES E AS DIRETRIZES DOS CURSOS DE LETRAS

De acordo com as orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação básica e, sobretudo, a superior asseguram maior flexibilidade na organização dos Cursos e carreiras de nível superior, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Na nova LDB ressalta-se a necessidade de uma profunda revisão de toda uma conduta burocrática dos Cursos e se revela incoerente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada.

A proposta de Diretrizes Curriculares (parecer CNE/CES 492/2001) reconhece os desafios da educação superior diante de intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Assim, concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educacionais e tecnológicas da sociedade. Vale ressaltar que a universidade não pode ser vista apenas como instância refletida na sociedade e no mundo do trabalho, mas sim como um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. Por essa razão e de acordo com o parecer CNE/CES 492/2001, os Cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (parecer CNE/CES 492/2001).

Assim, a partir dessa proposta flexível, o conceito de currículo é ampliado, sendo concebido como uma construção cultural que proporciona aquisição de saberes de forma articulada. Percebemos que os **PPCL**⁴⁶ dos Cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE, se resguardam nessa proposta de currículo flexível que junta a esse princípio a flexibilização na organização do Curso de acordo com o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001 (PPCL, 2014). Além disso, o ensino no Curso de Letras passa a ser ministrado com base nos seguintes princípios norteadores: i) formação continuada; ii) flexibilização horizontal e vertical do regime curricular; iii) concepção do currículo composto por núcleos; iv) busca de uma sólida formação teórica; v) centralidade das competências e habilidades; vi) importância da interdisciplinaridade; vii) eliminação do fosso entre o saber teórico e o fazer prático; viii) indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; xix) criação de condições para o trabalho coletivo; x) aperfeiçoamento da orientação estudantil; e, xi) avaliação contínua da qualidade do ensino (PPCL, 2014).

No entanto, percebemos que a flexibilização vertical que dá possibilidade de variar, mais ou menos livremente, o percurso curricular ao longo dos semestres, acaba prejudicando o aluno em relação à teoria e às práticas de escrita, uma vez que as disciplinas de escrita estão dispostas equidistantes e de forma optativa. Dessa forma, o aluno pode participar das disciplinas com enfoque mais teórico e não participar das disciplinas que focalizam as práticas de escrita ou vice-versa. Isso também pode acontecer por conta de que no PPCL não está claro quais disciplinas são voltadas para o letramento acadêmico no primeiro ano do Curso de Letras, bem como não existe nenhum projeto que ampare a formação de escritores iniciantes no referido Curso. Além disso, os alunos podem optar em fazer essas disciplinas a qualquer momento do Curso, acarretando impasses entre o que os professores esperam da escrita dos alunos e o que eles são realmente capazes de fazer. Como, então, garantir formação de identidades e de subjetividades aos estudantes escritores aprendizes do Curso de Letras, se mesmo com as melhores das intenções projetadas no currículo isso não se configura na prática de sala de aula (IVANIC, 1998). A nosso ver, o currículo deveria garantir aqueles componentes responsáveis pela formação de identidades, dentre elas a de escritor proficiente. É de vital importância que o currículo tenha essa flexibilidade, mas, também, possa reificar o lugar da escrita como componente fundamental na aprendizagem, uma vez que ela é a moeda de troca nessa comunidade discursiva.

⁴⁶ Projeto Pedagógico do Curso de Letras

Assim, por sua natureza teórico-prática e essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Portanto, o referido documento é definido como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um Curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que os estudantes adquiram competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Logo, os princípios norteadores da proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do Curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. Esse princípio também é concebido no PPCL⁴⁷ da UECE. Por flexibilização curricular compreende-se a possibilidade de a) eliminar a rigidez estrutural do curso; b) imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; e, c) utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

Essa flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não apenas pelo ensino pragmático, mas também pela qualidade da formação do aluno. Da mesma forma, o colegiado de graduação do Curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES⁴⁸ implantará.

No que tange ao currículo de curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras Português da UECE, urge a necessidade de os professores perceberem a importância da escrita no currículo. Os dados revelam (ver seção 7.1 nesta tese) que os alunos desconhecem ou conhecem parcialmente a importância do currículo e das ementas das disciplinas. Em nossa pesquisa realizada com os alunos que cursaram as disciplinas de escrita, objeto desta pesquisa, nos anos de 2015.1 a 2016.2, ao perguntarmos se eles conheciam o currículo e as ementas do Curso de Letras, e se eles achavam que o currículo e as ementas eram importantes

⁴⁷Salientamos que o documento analisado pertence ao Curso de Letras Licenciatura e Bacharelado em Letras Português, pois na UECE, existem outros cursos tais como Letras Espanhol, Letras Inglês e Letras Português/Francês.

⁴⁸Instituição de Ensino Superior

para o curso, a maioria demonstrou que conhece, mas não tem uma opinião clara sobre a real utilidade desses documentos.

Evidenciamos, nesta tese, que os estudantes do Curso de bacharelado e licenciatura em Letras Português devem compartilhar um conjunto de áreas e saberes que são orientados na sua preparação acadêmica e no seu desenvolvimento profissional a partir de competências e habilidades em leitura e escrita dentro de uma comunidade discursiva. Para tanto, consideramos o conceito de comunidade discursiva como um espaço de circulação, reprodução e tendo como função social a validação das relações interacionais fora da comunidade (SWALES, 1990). Assim, o conhecimento sobre o **PPCL**, o currículo e as ementas pelos membros experientes e iniciantes é imprescindível para manter viva a boa relação entre esses membros dentro da comunidade discursiva do Curso de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE. Como assevera Carlino (2005), as dificuldades e acertos também surgem nesta comunidade discursiva.

Percebemos um descompasso entre o conhecimento integral, parcial ou o desconhecimento do currículo e das ementas que norteiam o Curso de Letras pelos membros iniciantes dessa comunidade discursiva. Ao afirmarem que “o currículo sim, as ementas não”, “conheço pouco”, “as ementas só quando os professores apresentam”, percebemos o distanciamento entre o que é projetado no **PPCL** ao afirmar que “o projeto do curso se justifica pela necessidade que têm os membros da comunidade universitária” e o que realmente é posto em prática pelos membros experientes da comunidade. Assim, um dos problemas enfrentados pelos alunos no ensino superior é, principalmente, a falta de oportunidade de discutir a escrita e as convenções que são esperadas ao se escrever numa comunidade discursiva (LILLIS, 1999).

No tocante ao Curso de Letras, onde a proficiência em leitura e escrita se pautam em uma identidade sociocultural no qual o *ethos* configura o profissional de Letras como um erudito do saber ler e escrever, é imprescindível que nesta comunidade discursiva haja espaço para um ensino-aprendizagem com práticas transformadoras (LILLIS; SCOTT, 1997) e como advoga Hyland (2006), para participar com sucesso em uma comunidade discursiva é preciso aprender a se comunicar nesta comunidade. Portanto, o reconhecimento do currículo e das ementas do Curso de Letras são imprescindíveis. É preciso, pois, que os membros experientes e os iniciantes compartilhem dessa mesma visão. Podemos inferir, tanto pela análise do **PPCL** como através das observações de aulas que os letramentos acadêmicos não são realizados a contento devido a muitos professores se encontrarem em um nicho e não se

aproximarem dos membros iniciantes. Na próxima seção, tecemos considerações gerais sobre os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE.

5.3 OS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM LETRAS PORTUGUÊS DA UECE

Como já visto na seção IV, na subseção 4.2.2, no campus de Fátima, são oferecidos os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras Português tanto no período diurno quanto noturno. A grade curricular oferta os cursos de bacharelado e licenciatura em Letras Português, Letras Espanhol, Letras Inglês e Letras Português/Francês. Para este estudo, escolhemos os cursos bacharelado e licenciatura em Letras Português.

O Curso de licenciatura em Letras funciona atualmente em dois turnos, manhã e noite, oferta 130 vagas em regime semestral, sendo 70 vagas para licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura e 60 para as licenciaturas em línguas estrangeiras, tendo um total de 771 alunos cursando atualmente. Já o Curso de bacharelado em Letras oferta 20 vagas para o turno diurno para a habilitação em Letras Português e 20 vagas no turno noturno para a habilitação em Letras/Inglês (PPCL,2014).

O Curso de licenciatura em Letras Português da UECE procura formar educadores, propondo-se preparar o linguista, o profissional de literatura, o professor de língua materna, clássica ou estrangeira para atuar nos ensinos básico e superior. Já o Curso de bacharelado em Letras Português forma tradutores e revisores, propondo que o aluno tenha consciência de que seu trabalho deve se inserir na construção de um mundo mais solidário e menos individualista permitindo ser um redator, um escritor, um intérprete ou um tradutor comprometido com o fazer social. Segundo o que orienta o PPCL (2014, p.10)

Por apresentar como tarefa a formação de educadores, o curso propõe-se a preparar o linguista, o profissional de literatura, o professor de língua materna, clássica ou estrangeira, para atuar nos ensinos Fundamental e Médio e Superior. O curso visa formar um profissional competente e crítico, capacitado para contribuir para a qualidade da educação brasileira, que deve ser marcada pelo aprimoramento das práticas investigativas, pelo estímulo à reflexão crítica e à pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de cidadãos com espírito autônomo, independente e afirmativo.

Além disso, espera-se que os graduandos, em processo de formação, sejam usuários críticos e reflexivos dos recursos da língua e da literatura em suas manifestações oral e escrita, podendo esses usuários promover essa consciência crítica, principalmente aos alunos

dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Curso de licenciatura em Letras Português se pauta ainda pelo cultivo da boa convivência científica com as diferentes línguas e literaturas e suas condições históricas, sociais e culturais, sendo seu objetivo desenvolver nos alunos qualificações especiais, qualificações-chave e qualificações adicionais necessárias à sua futura ocupação profissional (PPCL, 2014).

O Curso de bacharelado em Letras é oferecido desde 2005, somente nas habilitações em inglês e português. Quanto a habilitação em português, a atuação pretendida em áreas muito diversificadas não tem sido acompanhada por uma oferta de disciplinas compatível com todas as possibilidades de exercício profissional. A revisão de ementas, a oferta de novas disciplinas e as novas propostas de atividades complementares e de extensão permitirá aos graduandos escolhas mais significativas para o campo de atuação, sem, contudo, restringir tanto outras possibilidades de exercícios (PPCL, 2014).

Percebemos pelo exposto acima que tanto o Curso de licenciatura quanto o de bacharelado em Letras Português compartilham os mesmos objetivos havendo apenas a diferenciação em termos de atuação profissional no mercado de trabalho. Na próxima seção, fazemos a análise dos Projetos Pedagógicos desses cursos procurando enfatizar qual modelo de letramentos acadêmicos são concebidos e qual concepção de escrita é prevista nesses projetos.

5.4 PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM LETRAS PORTUGUÊS DA UECE

O projeto dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, da Universidade Estadual do Ceará, está fundamentado nas orientações inerentes à formação para atividades docentes de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e em normas e determinações do Conselho Estadual de Educação. O projeto atual é fruto do projeto pedagógico aprovado em 2004 (Resolução número 2706-CEPE de 14 de julho de 2004). O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (doravante **PPCL**⁴⁹) foi elaborado por uma equipe de oito docentes, junto com os membros experientes da comunidade do Curso de Letras (professores, pesquisadores, orientadores,

⁴⁹Não faremos a análise separada dos dois Projetos Pedagógicos por consideramos poucas as diferenças de estilo e formatação e apresentação de elementos que os distanciam.

coordenadores) e educandos (alunos, comunidade) durante os anos de 2000 a 2003. Para esta análise, estamos usando a versão mais atual, a de 2014.

O **PPCL** constitui um dos principais documentos que norteiam as práticas formais dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras. O **PPCL** do Curso de licenciatura em Letras possui oitenta e três páginas e está dividido em capa, contracapa, sumário, apresentação e vinte duas seções. Já o **PPCL** do curso de bacharelado em Letras possui oitenta e quatro páginas e também está dividido em capa, contracapa, sumário, apresentação e vinte e duas seções sobre os princípios norteadores dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE.

O acesso a este documento se deu através de pedido informal junto à secretaria da coordenação do Curso de Letras. De posse da cópia do documento, realizamos uma primeira leitura para termos uma visão geral do **PPCL**. Nessa primeira leitura, fizemos marcações no texto e, depois disso, procedemos a uma leitura mais aprofundada de cada seção do documento na tentativa de compreender de forma geral como o ensino de escrita é pensado e materializado no **PPCL**. Por fim, após as leituras, selecionamos aquelas seções que apresentam indícios ou se referem ao ensino de escrita nos Cursos de Letras. No Quadro 13 a seguir, elaboramos um breve resumo destas seções que selecionamos para análise deste documento.

Quadro 13– Caracterização do Projeto Pedagógico do Curso de Letras

| Seções | Resumo das seções |
|---|---|
| V – Princípios norteadores da Proposta de formação profissional | Elenca o perfil dos ingressantes e dos licenciados em Letras. |
| VI – Concepção de formação | Resume brevemente a concepção da formação em Letras. |
| X – Organização curricular | Demonstra os princípios, o perfil do egresso em Letras, os eixos do currículo e a integralização curricular, o Ementário das disciplinas, o plano de estágio supervisionado, as atividades complementares e a avaliação da aprendizagem do aluno. |

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da análise das Seções V, VI e X, procuramos subsídios que indiquem como o ensino da escrita, nas práticas dos letramentos acadêmicos, é configurado nas representações sociais na comunidade discursiva do Curso de Letras. A seguir, procuramos demonstrar as concepções dos letramentos acadêmicos no **PPCL**.

5.4.1 Concepções dos Letramento acadêmicos no PPCL

Conforme os estudos realizados por Lea e Street (1998), os letramentos acadêmicos se configuram através dos modelos de habilidades, de socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos, como já discutidos no Seção 2, deste estudo. Demonstrar qual modelo dos letramentos acadêmicos que é contemplado no **PPCL** se faz necessário para compreender que tipo de representação social⁵⁰ é revelada na comunidade discursiva do Curso de Letras Português da UECE sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

Ao considerarmos os discursos oficiais do **PPCL**, temos nos apoiados no que Fairclough (2008) explica sobre os discursos socialmente construtivos, os quais constituem os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas do conhecimento e crenças, viabilizando, dessa forma, o estudo do discurso que focaliza seus efeitos ideológicos constitutivos. A própria concepção do **PPCL** surge, a partir, da interação entre os atores sociais, ou seja, os membros experientes dessa comunidade discursiva como os educadores (professores, pesquisadores, orientadores, coordenadores) e educandos (alunos e comunidade⁵¹); por sua vez, essa interação está atrelada às crenças que atravessam o discurso ideológico inerente ao Curso de Letras.

Ao considerarmos o **PPCL** como um documento norteador das práticas efetivas que orientam toda a comunidade inserida neste contexto, ou seja, o Curso de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE, fica evidente que os letramentos acadêmicos são postos de forma transparente. Dessa forma, enquanto discurso oficial materializado em um documento, presume-se a existência de um discurso de poder (STREET, 1984) emanado desde sua concepção, são as vozes que falam e se deixam ouvir através deste texto a partir de sua elaboração nas interações entre estes atores sociais envolvidos na comunidade discursiva.

Além disso, o **PPCL** faz com que a comunidade seja representada e pertença a esse Discurso, corroborando com o que afirma Gee ([1990]2015) ao falar de pertencer a um Discurso com inicial maiúscula, em outras palavras, é poder envolver-se com um tipo particular de “dança” com palavras, ações, valores, sentimentos, outras pessoas, objetos, ferramentas, tecnologias, lugares e tempos, de modo a ser reconhecido como uma espécie

⁵⁰Nesta tese, compreendemos o conceito de representação social como uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 2009)

⁵¹Inferimos que o termo comunidade refira-se aos representantes como pais de alunos, funcionários que atuam fora da comunidade discursiva do Curso de Letras.

distinta. É o Discurso marcado ideologicamente sendo o guia e o compromisso que implica o **PPCL**.

Essa relação de pertencimento à comunidade é marcada desde a entrada do aluno à universidade. As concepções de sujeito idealizado construído pela comunidade discursiva almejam um aluno “ideal”, com capacidades e habilidades necessárias para o ingresso em um curso de nível superior. No entanto quem é este sujeito “ideal” e como se espera que ele seja envolvido como membro nesta comunidade discursiva? Os diversos trechos a seguir retirados da seção V – Princípios norteadores da proposta de formação profissional – nos permitem analisar o perfil dos ingressantes que é esperado no Curso de Letras.

Trecho 1 – [...] é evidente que o Curso parece familiar a muitos estudantes por causa das aulas de português no ensino médio. Enfim, sabe-se que o ingresso na universidade é meramente classificatório, ou seja, desconsidera a afinidade entre as aptidões do candidato, seus interesses pessoais e o Curso de destinação. Logo, não se deve negar que muitos estudantes escolhem Letras com objetivos poucos práticos, por paixão pela literatura ou pelas línguas, por indecisão em questões de vocação ou por não serem atendidos em um Curso de sua preferência (PPCL/UECE,2014, p.9).

Numa visão geral, observamos pela leitura do **Trecho 1** o posicionamento em relação ao perfil do ingressante que é esperado no Curso de Letras. O sujeito “ideal” é representado a partir da crença de que os estudantes se aproximam do curso pelas aulas de Português no ensino médio. Contudo, como o ingresso na universidade se dá de forma classificatória, não levando em conta as aptidões, os interesses pessoais e o curso de destinação, é impossível afirmar com precisão que essa crença seja válida. Na seção VI desta tese, constatamos que a maioria dos estudantes escritores aprendizes fez a escolha pelo Curso de Letras por aptidão.

Outra crença apontada no **PPCL** é que muitos estudantes escolhem o Curso de Letras com objetivos poucos práticos como a paixão pela literatura e pelas línguas e/ou por não serem atendidos em um outro curso de sua preferência. Provavelmente, a paixão pela literatura seja um indício forte que leve boa parte dos alunos a escolherem o Curso de Letras. Em seu estudo, Araújo e Bezerra (2013) concluem que aqueles que optam pelo Curso de Letras o fazem pela simpatia com a literatura. Isso se deve à ênfase dada aos gêneros literários durante o ensino médio. Essa visão de que a escolha pelo Curso de Letras nasce pela simpatia com a literatura, ainda no ensino médio, é também partilhada por Talia um dos sujeitos participantes deste estudo. Podemos conferir isso, na Seção 6, quando tratamos da análise dos estudantes escritores aprendizes participantes deste estudo.

No **trecho 2**, a seguir, verificamos ainda que o perfil do sujeito “ideal” está atrelado ao nível de competência linguística e comunicativa dos ingressantes como também em habilidades específicas.

Trecho 2 – [...] um bom êxito no estudo das ciências da linguagem e literatura e sucesso em qualquer das atividades profissionais relacionadas aos diferentes Cursos de licenciatura em Letras exigem uma competência linguística e comunicativa superior, pois as atividades principais dos estudantes de Letras – além da leitura contínua – são a redação de textos próprios e o trabalho com textos alheios. A língua escrita e oral são, simultaneamente, o material e o instrumento de um trabalho cotidiano que requer, além da correção gramatical, segurança estilística e discernimento estético (PPCL/UECE, 2014.p.9).

A exigência de uma competência linguística e comunicativa superior é um indicativo que prenuncia que os letramentos acadêmicos no Curso de Letras devem estar atrelados ao modelo das habilidades, ou seja, a escrita é vista, nesse modelo, como uma habilidade técnica ou instrumental (LEA; STREET, 1998). Percebe-se que a redação de textos próprios e o trabalho com textos alheios exige uma habilidade técnica e/ou instrumental. Espera-se ainda que o sujeito “ideal” já tenha o domínio desta habilidade não apenas nos textos por ele produzidos, mas também a mesma habilidade e competência ao lidar com o texto de outros⁵². Além disso, ao tratar a língua escrita e oral como material e instrumento de trabalho, aponta para um possível modelo de letramento voltado para as habilidades. No **trecho 3**, a seguir, consolida-se essa visão da habilidade técnica ou instrumental.

Trecho 3 – Logo o estudante que não tem afinidade com a leitura e com o estudo de uma língua ou que teve, ainda, no ensino médio, dificuldades com suas habilidades de expressão linguística, encontrará muitos problemas no decorrer do Curso de Letras (PPCL/UECE,2014, p.9).

Pela análise do Trecho 3, observamos que o estudante sem afinidade com a leitura e com o estudo da língua e com dificuldades de expressão linguística pode encontrar problemas para desenvolver os letramentos acadêmicos no Curso de Letras. Desse trecho podemos inferir que se requer um sujeito “ideal” que chegue ao Curso de Letras, sem apresentar "dificuldades" ou "problemas" em seus letramentos anteriores. Em outras palavras, traça-se um perfil de aluno que já esteja "pronto", evitando assim “problemas” no decorrer do curso. Observa-se um perfil muito restrito e difícil de ser alcançado por alunos que trazem *déficit* de letramentos anteriores.

⁵² Infere-se, neste caso, a revisão realizada no texto.

Isso confirma o que diz Bartolomae (2005) quando afirma que é muito difícil para o aluno universitário assumir o seu papel como membro da comunidade acadêmica, pois os membros mais experientes esperam que eles cheguem prontos à universidade. Dessa forma, se a entrada no Curso de Letras é classificatória e não por aptidão, seria imprescindível que o **PPCL** trouxesse medidas para sanar essa ideologia do “*déficit*” logo no início do curso para que as supostas dificuldades dos alunos não prevaleçam e atrapalhem o seu desenvolvimento e desempenho ao longo do curso. Portanto, apropriar-se de um discurso especializado requer um nível de desenvolvimento cognitivo ou aprender os modos de pensamento distintivo de uma cultura letrada (BARTOLOMAE, 2005). Verificamos que nem mesmo medidas reparadoras são sinalizadas no **PPCL** para adequar o nível dos alunos no Curso de Letras, muito menos sinaliza a escrita como um processo que seria trabalhado dentro das disciplinas.

Percebemos, durante a pesquisa, que a escrita acadêmica tem sido um momento desafiador, seja por sua ausência nos semestres iniciais ou pela falta de prática no decorrer do curso, particularmente para os alunos que tentam saber o que se espera da escrita deles. Pesquisas em letramentos acadêmicos demonstram que as práticas de letramento acadêmico apresentam uma barreira para a academia, pois acaba excluindo aqueles que não estão familiarizados e aqueles que não conseguem participar dessas práticas se posicionam à margem da comunidade acadêmica (FISCHER, 2007; MARINHO, 2010; WINGATE, 2015).

Além disso, como já apontado no **Trecho 1** - *o ingresso na universidade é meramente classificatório, ou seja, desconsidera a afinidade entre as aptidões do candidato, seus interesses pessoais e o curso de destinação* – não existe um critério de seleção para que este perfil de sujeito “ideal” seja alcançado. Esse aluno “ideal” relaciona-se ainda ao modelo autônomo de letramento, em que todos são treinados da mesma forma. Tal modelo preconiza o entendimento de que os alunos já deviam chegar à universidade prontos, uma vez que em seus estudos anteriores já dariam conta do que é minimamente esperado na academia. No entanto, sabemos que existem várias falhas no sistema educacional brasileiro e que não são formados alunos idealizados, a maioria dos alunos chega sim à universidade com sérios problemas em seus letramentos anteriores. Dados que são revelados pela maioria dos estudantes escritores aprendizes nesta tese.

Ademais, esses estudantes precisam se inserir em uma comunidade discursiva que tem suas regras, seus rituais dentro de suas práticas institucionais, em suas relações de poder e identidade. Mesmo que o estudante não apresente problemas em seus letramentos anteriores, terá que aprender com essa nova comunidade a utilizar as práticas de leitura e escrita, uma vez que o ensino-aprendizagem, neste contexto, envolve adaptação às novas formas de

conhecimento, ou seja, as novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (BARTON, HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1995). No entanto, não se menciona quais ações poderiam ser tomadas para desenvolver as competências e habilidades para aqueles sujeitos não “ideais”. Não se trata do que o sujeito fará pelo curso, mas sim o que o curso fará por aqueles sujeitos que passaram por longos processos de defasagem em seus letramentos anteriores e que, mesmo assim, conseguiram ingressar na universidade.

Por um lado, percebemos que o **PPCL** não leva em conta a trajetória de letramentos anteriores dos sujeitos como um desafio a ser enfrentado também pelos professores ao lidarem com as práticas e com os eventos de letramento no Curso de Letras. Por outro, o prenúncio de um modelo de letramento voltado para as habilidades não deixa claro se o foco está nas tentativas de corrigir problemas na aprendizagem do aluno e se tais problemas são tratados como um tipo de patologia (LEA; STREET, 1998).

Conforme Fiad (2011), se há constatação de que o sujeito não domina as relações com os letramentos esperados na academia, ao considerá-lo como deficitário, o sujeito passa a ser visto a partir daquilo que não sabe e precisa aprender. É consenso entre os pesquisadores que os letramentos sejam vistos como práticas socialmente situadas que estão inseridas em significados e práticas culturais específicas e não como uma habilidade técnica e neutra (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2003). No entanto, essa ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades traçadas no **PPCL**, parecem mais focadas em um letramento autônomo ao invés do ideológico. Não conseguimos inferir neste contexto uma visão de práticas sociais situadas, negociadas e sobrepostas (MOLLE, 2015).

Ao tratar do perfil do estudante licenciado em Letras, observamos indícios que nos levam a perceber no **PPCL** os letramentos acadêmicos como visto no modelo de socialização acadêmica, já que, nesse modelo, as competências e habilidades são de responsabilidade do professor para introduzir os alunos na cultura acadêmica. Não que a responsabilidade do professor venha marcada no documento, mas as palavras-chave competência e habilidade permitem-nos antever isso.

Dessa forma, cabe ao professor introduzir os alunos na cultura acadêmica, tornando-se o principal responsável para que os alunos assimilem os modos de falar, raciocinar, e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas (FIAD, 2011). Por outro lado, salientamos que, tanto o modelo das habilidades quanto o modelo de socialização acadêmica, discutido por Lea e Street (1998), nos levam a considerar que, no Curso de Letras, os dois modelos começam a se imbricar a partir desses indícios traçados no **PPCL**.

No Quadro 14, a seguir, transcrevemos as onze competências e habilidades que são esperadas dos licenciados em Letras. Em seguida, procedemos a análise de quatro delas⁵³.

Quadro 14– Competências e habilidades dos licenciados em Letras

| Competências e habilidades |
|--|
| 1. Capacidade de analisar, descrever e explicar a estrutura e funcionamento de línguas específicas, em particular a língua portuguesa utilizada no Brasil |
| 2. Capacidade de relacionar questões de uso da língua a conceitos teóricos relevantes e de conduzir investigações sobre a linguagem e suas manifestações na sociedade |
| 3. Domínio ativo e crítico de um repertório representativo das literaturas associadas às línguas estudadas, bem como das condições sob as quais a língua se torna literária |
| 4. Capacidade de (re)conhecimento e de operação, como professor e pesquisador , das diferentes variedades e línguas existentes, por meio de suas diversas manifestações discursivas |
| 5. Domínio de conceitos que possibilitam um quadro explicativo da linguagem enquanto fenômeno cognitivo, sócio histórico e cultural |
| 6. Domínio de repertório de termos especializados através dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura |
| 7. Domínio e aplicação de conceitos que permitem assumir o papel de formador de usuários críticos da linguagem, de intérpretes e de produtores de textos em diferentes gêneros e registros |
| 8. Domínio de teorias e métodos que propiciem um ensino de língua materna ou estrangeira mais cientificamente assentada, mais didaticamente funcional e mais pedagogicamente produtiva |
| 9. Atitude Investigativa que favoreça construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias |
| 10. Domínio das habilidades necessárias para o planejamento e execução de atividades didáticas |
| 11. Seleção e produção de materiais didático pedagógicos |

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPCL/UECE, 2014

Na apresentação das competências e habilidades esperadas pelo licenciado em Letras, as palavras-chave **capacidade**, **domínio**, **atitude investigativa**, **seleção** e **produção** denotam que os alunos foram inseridos na cultura acadêmica através do modelo de socialização acadêmica. Vale salientar que, no modelo de socialização acadêmica, o estudante é iniciado em uma nova cultura sendo a orientação direcionada à aprendizagem e interpretação de tarefas, seja ela uma aprendizagem profunda, superficial ou estratégica dentro de uma cultura homogênea que não leva em consideração as práticas da instituição e/ou mudanças e poder (LEA; STREET, 1998).

Além disso, as competências 1, 4, 6 e 7 nos dão indícios de que as práticas de escrita acontecem, mas não necessariamente são as mais valorizadas nas disciplinas acadêmicas. Os sintagmas *descrever*, *pesquisador*, *termos especializados* e *produtores de textos* nos remetem a indícios de escrita de gêneros acadêmicos. Por não expressar claramente que tipo de escrita é esperada de um licenciado em Letras, consideramos tratar de escrita de forma geral e/ou capacidade e habilidade de reconhecer e lidar com os mais diversos tipos de

⁵³ A escolha pelas habilidades 1, 4, 6 e 7 se justifica pelo fato de se aproximarem mais do modelo dos letramentos acadêmicos.

gêneros textuais escritos, orais e digitais, incluindo neste repertório os gêneros acadêmicos típicos da universidade.

No **trecho 4**, a seguir, levamos em consideração a concepção de formação dada ao profissional de Letras.

Trecho 4 – Como um Curso de um Centro de Humanidades, e para além da formação técnico –científica, o Curso propõe-se a construir atitudes de acolhimento e trato da diversidade humana, social, intelectual e profissional, através de conteúdos transversais, do exercício de atividades de enriquecimento cultural, que incentivem e favoreçam a pluralidade na formação e na produção artística e cultural (PPCL/UECE, 2014,p.10).

Quando pensamos na concepção ideológica que é pretendida para o estabelecimento de um curso de licenciatura, apoiamos nos em Fairclough (2008) ao afirmar que as ideologias estão marcadas nas práticas institucionais que nos permitem investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Conceber um curso de licenciatura que busque a referência, que se expanda de forma consistente entre as necessidades atuais local, regional e nacional revela uma ideologia atrelada a uma concepção de poder que emana da instituição e não necessariamente da comunidade em si. A busca por uma licenciatura de referência atrelada a uma visão de futuro exige esforços que demandam controle das situações por parte do poder institucional.

Como preconiza Wingate (2015), a forma como a linguagem é usada no discurso acadêmico raramente é explicitada aos estudantes. Espera-se, desde a entrada do estudante à universidade, que ele tenha domínio do discurso tanto oral quanto escrito, mas não se oportuniza com clareza como se chega ao nível ideal esperado. Por um lado, verificamos, no trecho 4 do **PPCL**, como de fato esta concepção de formação holística poderá ser garantida aos licenciados em Letras.

Por outro, não se percebe, neste documento, como se dará a construção desta formação no curso. A esse respeito, podemos enfatizar o que Lillis e Scott (2007) denominam de prática transformadora através de uma heurística voltada principalmente para o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica. Portanto, é muito provável que o cerne da questão esteja na forma como os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras estão projetados nesta comunidade acadêmica. Ao pensarmos em um currículo de Letras, acreditamos que esse deva ser projetados para combater a exclusão, principalmente combatendo a ideia de *déficit* de letramentos.

A Organização Curricular está detalhada no **PPCL** em sua seção X e subdivida em quatro subseções. No Quadro 15 a seguir, construímos um detalhamento dessa Organização Curricular.

Quadro 15– Organização Curricular

| Organização Curricular | Detalhamento |
|---|---|
| 1. Princípios orientadores do currículo | Topicaliza os princípios norteadores no qual o ensino do Curso de Letras será ministrado. |
| 2. Perfil do egresso | Determina as onze competências e habilidades esperadas do egresso em Letras. |
| 3. Eixos do currículo e integralização curricular | Organiza o currículo em três eixos: disciplinas do Núcleo Comum, disciplinas com carga de prática como componente curricular, disciplinas do Núcleo Específico e disciplinas do Núcleo Profissional |

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do PPCL

Apoiando-se na sintonia com a legislação vigente, o Curso de Letras da UECE busca a reestruturação técnica pedagógica e se põe a responder a questionamentos e demandas da sociedade cearense, como podemos verificar no **trecho 5**, a seguir.

Trecho 5 – É preciso demonstrar uma concepção crítica e reflexiva da realidade sócio-política-cultural em que a universidade está inserida. Por conseguinte, esta proposta pedagógica – sendo um instrumento de ação política e da organização do fazer universitário – se ocupa com uma educação holística e humanizada que desenvolve as competências política, social, ética e humanista e prioriza o exercício crítico reflexivo da cidadania. Além do mais, introduzir mudanças paradigmáticas no contexto universitário significa, antes de tudo, estabelecer novo regime acadêmico que propicie ao estudante um aprimoramento formativo, tornando-o capaz de vencer os constantes desafios impostos pelo mercado de trabalho (PPCL/UECE, 2014.p.27).

Partimos do princípio de que o ensino dos letramentos acadêmicos não faz parte da cultura acadêmica brasileira e, portanto, os professores não são treinados para entender as necessidades de aprendizagem dos estudantes neste nível de ensino. No **trecho 5**, mesmo sem ter o princípio voltado para o ensino dos letramentos acadêmicos, percebemos o prenúncio do modelo dos letramentos acadêmicos quando se ocupa com uma educação “holística e humanizada”, “prioriza o exercício crítico reflexivo” e “propicie ao estudante um aprimoramento formativo”.

Conforme Sito (2014), nas pesquisas sobre leitura e escrita no ensino superior, a linguagem possui singularidades em suas disciplinas, as quais necessitam ser parte do currículo de formação, pois é na formação universitária que se dá aprendizagem envolvida com a construção de sentidos atrelados às convenções existentes neste contexto específico, ou seja, a universidade. Partindo desse pressuposto, percebemos que os letramentos acadêmicos

surtem nas decisões tomadas pelos professores e nas diretrizes curriculares mesmo que de forma geral. Não percebemos isso de forma clara, como deveria estar expressa em alguma das seções do documento, mas é transversal na elaboração do **PPCL**.

No **trecho 6**, a seguir, verificamos uma nova visão dada ao currículo do Curso de Letras neste sentido de promover um modelo de letramentos acadêmicos para o centro do debate.

Trecho 6 – Construindo um leque de alternativas na formação dos estudantes, a proposta presente rompe com o antigo modelo disciplinarista, com a fragmentação do conhecimento e o falso dilema entre teoria e prática. Para isso, ela apoia-se nas recomendações para o ensino superior como foram assumidas e formuladas pelas múltiplas instancias representativas dos educadores da nação. Atento ao momento de intensas transformações porque passa a universidade (PPCLUECE, 2014.p.27).

O rompimento com o antigo modelo disciplinarista, com a fragmentação do conhecimento e o falso dilema entre teoria e prática visando a uma alternativa para a formação dos estudantes, configura-se uma tomada de decisão que rompe a barreira com velhos modelos para dar lugar ao novo. Isso nos leva a remeter ao *habitus* de Bourdieu (2007), pois os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o *habitus*, ou seja, sistemas de posições duradouras ou transferíveis, estruturas predispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser adaptadas a uma meta sem levar em consideração os propósitos de certos fins ao domínio expresso das formas necessárias para alcançá-las.

Essa nova forma de pensar o currículo do Curso de Letras a qual remetemos ao *habitus* de Bourdieu, por considerarmos que exista essa relação entre princípios geradores e organizadores de práticas e as representações, permitem-nos visualizar uma adaptação ao modelo de socialização acadêmica. Em outras palavras, os letramentos acadêmicos foram pensados no currículo, mas sem levar em consideração os propósitos ou as formas para serem alcançados.

Tecendo algumas considerações sobre o **PPCL** dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE, podemos salientar que o projeto ganha vida e vigor nas interações entre todos os membros da comunidade – docentes, discentes, funcionários, comunidade. No entanto, verifica-se que existe uma instância de poder dentro desta construção. Quais são as vozes que representam o fazer-se ouvir? Quem refletiu e levou adiante todo o processo de construção e/ou concepção do Projeto? Como os atores sociais dentro desta comunidade se deixaram representar para que todos as vozes fossem realmente

ouvidas? Além disso, somente as vozes dos membros experientes desta comunidade são quem propõem as normas?

Essas indagações nos são respondidas pela negação da própria concepção do **PPCL** como documento que normatiza regras a serem seguidas, mas sinalizando para o compromisso que o próprio documento implica dentro desta comunidade discursiva. A busca desse compromisso junto à comunidade do Curso de Letras permitiu que as vozes dos membros mais experientes da comunidade numa relação direta entre professores e alunos, no entorno com gestores, com os diretores de centro, coordenadores e os funcionários técnicos administrativos fossem ouvidas, pois fazem parte da comunidade acadêmica de nível superior que tem como foco central a formação de professores para o ensino básico e de revisores e tradutores, no caso do bacharelado; e que as reflexões fossem realizadas durante todo o processo de concepção do projeto.

Dentro desta construção coletiva que se materializou no **PPCL** como um documento que norteia as práticas e que também revela a cultura da comunidade acadêmica, o que se pode dizer sobre a cultura formalizada e a cultura informal, ou seja, o que de fato é feito pelas pessoas a partir dessas diretrizes? O **PPCL**, enquanto documento oficial, surge pela exigência legal, uma vez que tem seu fundamento a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Assim, o **PPCL** dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras norteiam a cultura formalizada pelas necessidades dos membros que compõem a comunidade acadêmica, na sua diversidade de formação, experiências, interesses e experiências visando uma formação profissional a partir da visão de universidade e de curso. A cultura formalizada vai se construindo através da construção do próprio documento que parece cumprir uma função mais burocrática do que de representação ideológica da própria comunidade discursiva.

Ao seguir as novas orientações oficiais e as novas demandas do mercado de trabalho, o **PPCL** propõe-se a enfrentar os novos desafios que determinam o perfil do futuro profissional formado em Letras, e tal profissional requer um nível de competência capaz de atender às demandas que são exigidas no mercado de trabalho. Percebemos, então, a crença de que a competência exigida se constrói a partir do conhecimento a nível de criticidade, de produtividade e de atualização contínua.

Verificamos também que o **PPCL** é o documento-chave que constrói as diretrizes para a organização dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE. As diretrizes, que são colocadas nos documentos oficiais como o **PPCL**, são as orientadoras das práticas e das relações, inclusive no que se refere às práticas de ensino de escrita.

Institucionalmente, como parte da cultura formal, o **PPCL** é um documento acessível à comunidade acadêmica, ou o documento é apenas engavetado, sendo este de difícil acesso aos professores e alunos do Curso? Qual tipo de relação as pessoas (professores e alunos) têm com esse documento? Elas o conhecem e o consultam ou apenas o conhecem por conta de um processo burocrático? As vozes marcadas no **PPCL** afirmam que *o verdadeiro guia do Projeto do Curso não é este documento, e sim o compromisso que ele implica.*

Ao enfatizar o compromisso que o documento implica, não obtivemos o documento de forma fácil, ao nos referimos à facilidade de acesso, uma vez que o documento não está acessível no blog dos Cursos de licenciatura e bacharelado em Letras ou no site da UECE. Para ter acesso, é preciso pedir autorização na secretaria. Percebemos que o **PPCL** é um documento de gaveta, silenciado e se distancia do que se propõe, ou seja, do compromisso que é assumido diante da comunidade acadêmica. Não que estejamos defendendo o seguimento e o cumprimento à risca de suas diretrizes, uma vez que concordamos com o que justifica o projeto ao enfatizar suas limitações próprias da expressão escrita, no entanto é necessário que o **PPCL** se torne visível e acessível dentro da comunidade acadêmica.

É a partir da cultura formalizada no **PPCL** que as práticas podem ser reveladas, se elas se fazem cumprir ou se estão sendo mascaradas por uma relação de poder. Constatamos, nesta pesquisa, que as práticas podem sair das diretrizes e envolver a comunidade através das interações entre professores e alunos ou podem ocorrer à revelia numa tomada de ação individual dos professores, por não aceitar o que ali tem sido exposto e/ou por não conhecer as diretrizes, agir de forma contrária ao que ali fora exposto. Como trazer uma formação holística e conceber uma formação heurística se a própria comunidade que deveria garantir o que fora acordado não as cumpre, pois, ao abraçar uma cultura heterogênea, não percebe as singularidades que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dentro da cultura letrada, no caso o Curso de Letras e os vários campos dos saberes envolvidos.

Na próxima seção, fazemos a análise do ementário das disciplinas de escrita do Curso de Letras da UECE, na tentativa de compreender qual lugar ocupa o ensino de escrita acadêmica.

5.4.2 Concepções do ensino de escrita acadêmica nas Ementas e no Currículo de Letras

Após as diversas leituras do **PPCL**, vimos que era necessário conhecer as ementas que norteiam as disciplinas ofertadas nos Cursos de Letras da UECE. De início, nossa decisão foi verificar todo o Ementário do Curso, no entanto, como a grade curricular é ampla,

decidimos pelas Ementas das disciplinas de escrita do campo disciplinar de Linguística e das disciplinas de Projeto Especial. Para isso, fomos até a secretaria do Curso de Letras, falamos com a secretária sobre nossa pesquisa e solicitamos uma cópia das Ementas que tratam do ensino de escrita. Ela nos avisou que precisaria de um tempo para tirar as cópias, pedindo-nos que voltássemos em dois dias. Passados os dois dias, voltamos à secretária e recebemos as cópias das ementas. De posse das cópias, fizemos uma primeira leitura de forma geral e em seguida procedemos a uma leitura mais específica para construir nossa análise.

Ao procedermos a análise das ementas e do currículo do Curso de Letras, acreditamos que seja possível pensar o currículo através de três perspectivas teóricas: a dos letramentos acadêmicos, a da escrita através do currículo e a das comunidades discursivas. Juntas elas fornecem uma compreensão de como os alunos se posicionam nas práticas de letramento acadêmico, dentre elas a que queremos destacar, a escrita acadêmica. Assim, os letramentos acadêmicos e a escrita através do currículo iluminam o problema; as comunidades discursivas fornecem uma perspectiva de análise sobre o processo de exclusão.

Como já referido no Quadro 15 da seção anterior 5.4, os eixos do currículo e integralização curricular são subdivididos em disciplinas do Núcleo Comum; Disciplinas com carga horária prática como componente curricular; disciplinas do Núcleo Específico; e disciplinas do Núcleo Profissional. Nos Quadros 16 e 17 a seguir, marcamos em *itálico* as disciplinas escolhidas por nós.

Quadro 16– Licenciatura em Língua Portuguesa⁵⁴

| Portal da área do conhecimento | Disciplinas | | |
|---|------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | Estudos Fundamentais | Estudos Específicos | Estudos avançados |
| NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM 680 horas (40 créditos) ->240 horas ou 22 créditos fundamentais + 68 horas ou 04 créditos avançados. | Psicolinguística | Fala e escrita em LP | Semiótica |
| | Sociolinguística | <i>Produção Escrita em LP</i> | Linguística Textual |
| | Semântica e pragmática | Lexicologia | Análise do DisCurso |
| | Teorias Linguísticas | História das ideias gramaticais | Filologia da linguagem |
| | - | Fonologia da LP | Tópicos em Linguagem e Cognição |
| | - | Sintaxe de LP | Tópicos em Psicolinguística |
| | - | Oficina de Produção de Textos em LP | Tópicos em Sociolinguística |
| | - | Estilística | Tópicos em Linguística |
| - | Linguística Histórica | Tópicos em Linguística Aplicada | |

Fonte: elaborado pelo autor partir do **PPCL** de Licenciatura

⁵⁴Segundo informações no **PPCL**, o currículo 026 corresponde ao fluxograma de 2005, sendo suplantado pelo novo projeto, que em 2015.2 passou a adotar o fluxograma 028.

No quadro 16, resumimos as disciplinas que estão subdividas em Estudos Específicos e avançados do curso de licenciatura e em Letras Português da UECE. Vale salientar que a escolha por essas disciplinas e a exclusão das outras se deve ao contexto que julgamos que teríamos quando da observação dessas disciplinas em sala de aula, bem como ao contato que fizemos previamente com os professores que à época ministravam as aulas nessas disciplinas específicas.

Quadro 17– Bacharelado em Língua Portuguesa

| Portal da área do conhecimento | Disciplinas | | |
|--|------------------------|--|--|
| | Estudos Fundamentais | Estudos Específicos | Estudos avançados |
| NÚCLEO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM 680 horas (40 créditos) ->240 horas ou 22 créditos fundamentais + 68 horas ou 04 créditos avançados. | Teorias Linguísticas | <i>Produção Escrita em LP</i> | Análise do disCurso |
| | Semântica e pragmática | Fonologia da LP | Semiótica |
| | Sociolinguística | Morfossintaxe da LP | Tópicos em gêneros textuais |
| | Psicolinguística | Sintaxe da LP | Tópicos em sociolinguística |
| | - | Fala e Escrita em LP | Linguística textual |
| | - | Estilística | Tópicos em lexicologia |
| | - | Filologia Românica | Tópicos em estudos culturais |
| | - | <i>Prod. de gêneros técnicos em LP</i> | <i>Prod. de gêneros acadêmicos em LP</i> |
| | - | Lexicologia | |

Fonte: elaborado pelo autor a partir do **PPCL** bacharelado

No Quadro 17, resumimos as disciplinas que estão subdividas em Estudos Específicos e avançados do curso de bacharelado e em Letras Português da UECE. De acordo com os **PPCLs** de licenciatura e bacharelado, as disciplinas ofertadas do Núcleo de Ciências da Linguagem perfazem um total de 680 horas aula (40 créditos), sendo que as disciplinas do Núcleo Específico estão voltadas para o conhecimento e a prática de aspectos de linguagem, disciplinas teóricas concernentes a aspectos metalinguísticos e cognitivos e disciplinas de literatura próprias de cada habilitação. Deste leque de ofertas disciplinares, verificamos primeiramente na descrição das ementas no **PPCL** que as disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa –**PELP**; Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa-**PGTLP**; e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa-**PGALP** nos dariam subsídios para verificar como o ensino de escrita acadêmica é pensado no contexto do Curso de Letras. Excluimos as Ementas das disciplinas de Projeto Especial por estas disciplinas serem bem gerais e não terem ementas fixas em suas propostas de estudo.

Ao enfatizarmos as ementas e o currículo como um documento norteador na comunidade discursiva do Curso de Letras, atentamos para o fato de que, quando falamos sobre as práticas e eventos de letramento acadêmicos (HEATH, 1983; STREET, 1984), nos referimos a qualquer ocasião em que a leitura e a escrita estejam envolvidas. Assim, esses documentos envolvem, também, a leitura e escrita dentro do contexto de participação que se dará nas práticas e que ajudam a criar regras de reconhecimento quando redimensionadas junto aos alunos.

Nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, as ementas correspondentes às diversas disciplinas são apresentadas em papel timbrado A4, contendo o logo da universidade e do Governo do Estado do Ceará. Em seguida, apresentam uma caixa contendo o código da disciplina, a carga horária, os créditos e os pré-requisitos. Logo a seguir, aparece o nome da disciplina, a ementa, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo programático, metodologia, as formas de avaliação e as referências bibliográficas. No Quadro 18 a seguir, a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa (**PELP**) traz em sua Ementa o seguinte:

Quadro 18 - Ementa Produção Escrita em Língua Portuguesa

| COD.DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--|----------------------|-----------------|----------------------|
| CL334 | 68h/a | 04 | - |
| Objetivo Geral: Prática de produção do discurso escrito. Reflexão sobre os aspectos sócio cognitivos-discursivos envolvidos na produção de diversos gêneros textuais. Estratégias do escritor face as características funcionais e formais dos textos. | | | |

Fonte: PPCL, 2014.

A Ementa da disciplina de **PELP** sinaliza para a produção do discurso escrito utilizando-se dos diversos gêneros textuais. Por outro lado, a Ementa não deixa claro que tipo de gêneros são pertinentes aos alunos e como esses gêneros os ajudarão a reconhecer o ensino e a produção da escrita em gênero acadêmico. Um dos objetivos apontados na ementa é exercitar a escrita com funções expressiva, transacional e/ou poética, explorando sua variabilidade comunicativa em gêneros jornalísticos. Como essa disciplina é ofertada no primeiro semestre dos Cursos de Letras, percebemos que a escrita em gênero acadêmico não é considerada relevante para a prática dos letramentos acadêmicos neste contexto de ensino. Por um lado, tem-se um gênero que não pertence a este contexto específico, o gênero jornalístico. Podemos supor que o tipo argumentativo esteja atrelado à ideia de desenvolver a capacidade dos alunos na argumentação, no entanto era de se esperar a introdução dos alunos no

estudo/prática dos gêneros acadêmicos típicos como a resenha e/ou o resumo, já que estes textos são uma prática recorrente nas demais disciplinas do Curso.

Concordamos com o posicionamento de Marinho (2010) sobre a existência de uma relação tensa no que se refere à leitura e à escrita de gêneros acadêmicos neste espaço tão distante e avesso à diversidade linguística. A entrada de grupos heterogêneos no universo dos letramentos acadêmicos oferece novas situações densas e delicadas relativas à língua e à linguagem, que merecem ser analisadas à luz de novos referenciais teóricos. A Ementa da disciplina de **PGTLP** não se distancia do que é proposto na Ementa da disciplina de **PELP**. Vejamos o que diz a ementa de Estudo e produção de gêneros técnicos no Quadro 19, a seguir:

Quadro 19 - Ementa da Disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa

| COD.DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--|----------------------|-----------------|----------------------|
| CL334 | 68h/a | 04 | - |
| Analisar os principais gêneros técnicos e o seu uso funcional na sociedade | | | |

Fonte: PPCL,2014.

A Ementa da disciplina de **PGTLP** visa ao estudo e à produção de gêneros a partir da análise dos principais gêneros técnicos e seu uso funcional na sociedade como “carta comercial, curriculum vitae, declaração, comunicado, procuração, atestado, requerimento entre outros”. Verificamos que há um contraste entre o que se espera, em termos de competência e habilidade para a escrita acadêmica científica, e a oferta de ensino-aprendizagem do gênero. Não que o estudo dos gêneros em todas suas instâncias não seja possível em um Curso de Letras, mas como o ensino de escrita vem disposto no seu ementário. Os alunos serão cobrados pelas suas habilidades em escrita acadêmica científica ao longo de todo o curso de graduação, mas não está claro em qual momento, ou em quais disciplinas do Curso de Letras isso deva acontecer e como acontecerá. A falta de um entendimento do que se espera do aluno universitário e do que ele traz em sua bagagem sociocultural acaba por instaurar uma tensão neste contexto, no qual são reconhecidos diferentes letramentos, neste caso, o dos alunos e o da universidade. Os letramentos dos alunos não são reconhecidos e os alunos acabam vistos como sujeitos iletrados pela universidade, principalmente no que se refere à sua escrita em gêneros acadêmica (FIAD, 2011).

A Ementa da disciplina de **PGALP** abre uma possibilidade para o conhecimento e/ou reconhecimento dos gêneros acadêmicos científicos em língua portuguesa. Vejamos o que diz essa ementa no quadro 20, a seguir:

Quadro 20– Ementa Produção de Gêneros Acadêmicos Em Língua Portuguesa

| COD.DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--|---------------|----------|---------------|
| CL334 | 68h/a | 04 | - |
| Leitura, Produção, análise e discussão de gêneros acadêmicos orais e escritos. | | | |

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPCL, 2014

A Ementa da disciplina de **PGALP** tem por objetivo expor os alunos aos principais gêneros acadêmicos típicos da academia. Ressaltamos que esta disciplina é ofertada no sétimo semestre do Curso de Letras. Verificamos que tal oferta vem na contramão do que é esperado, em termos dos letramentos acadêmicos, visto que, em outros momentos do curso, os alunos, são cobrados a produzirem textos em gêneros acadêmicos durante o transcorrer das disciplinas.

Além disso, as disciplinas **PELP**, **PGTLP** e **PGALP** não são obrigatórias, e os alunos podem escolher fazê-las em qualquer momento do curso. Outrossim, o curso oferece um currículo a *la carte* sendo possível o aluno escolher as disciplinas de sua preferência em qualquer fase do Curso. Podemos notar pela oferta das disciplinas no currículo do Curso de Letras que as disciplinas de escrita não têm ocupado o lugar central. É perceptível que essas disciplinas deveriam estar na base do currículo, já que é esperado que os licenciados do Curso possuam competência e habilidade para trabalhar com seu próprio texto e o texto do outro.

Percebemos que é preciso tornar visível a comunicação com as partes interessadas dentro da comunidade discursiva, para que isso aconteça deve incluir o desenvolvimento profissional e os materiais de treinamento para apoiar a implementação dos padrões que devem ocorrer em sala de aula. O currículo e os materiais de instrução devem incluir ferramentas, estratégias e métodos de instrução específicos capazes de contribuir com o ensino-aprendizagem da escrita no Curso de Letras.

Verificamos, ainda, que o Curso de Letras, a partir da reestruturação do **PPCL** em 2014, vem se revezando entre duas grades curriculares: o currículo 026, que corresponde ao fluxograma de 2005.1; e o novo currículo 028 a partir de 2015.1 (ver currículos em anexo A, B e C). Observamos que as diferenças entre o currículo 026 para o 028 são o aumento de horas aula de 60 no currículo 026 para 68 horas aula no currículo 028. Observamos ainda que,

dessas 68 horas no currículo 028, 17 horas são dedicadas para atividades relativas às Práticas como Componente Curricular.

Verificamos, nestes documentos, que as representações sociais partem das vozes neles postas e que são elas que impõem seu significado único através da linguagem. Em termos gerais, as diretrizes dão significado à abordagem intencional, ou seja, o que deve ser tido como significativo para toda a comunidade envolvida. Como este tipo de abordagem é falho, uma vez que a linguagem nunca pode ser um jogo privado, nossos significados particulares, embora pessoais para nós, têm de entrar nas regras. Os códigos e convenções de linguagem devem ser compartilhados e entendidos, já que a linguagem é um sistema social. Isso significa que, nos documentos institucionais, também há esse jogo com a linguagem, que são os pensamentos da comunidade que, ao se reunirem para elaborar esses documentos, têm de negociar com todos os outros membros, outros significados que foram representados pela linguagem e que são postos em ação através das diretrizes acordadas com seus membros.

Ao nos conduzirmos pelos documentos institucionais que norteiam o ensino-aprendizagem dos letramentos acadêmicos do Curso de Letras e levando em consideração, em termos gerais, ao enfatizarmos o currículo através das três abordagens teóricas ditas anteriormente, podemos chegar a três constatações a partir da análise do currículo dos Cursos de licenciatura e bacharelado em Letras. Primeiramente é preciso que a própria comunidade acadêmica (gestores, professores, alunos e funcionários) atente para a necessidade de criar um espaço de inclusão dos alunos nos letramentos acadêmicos nas disciplinas de escrita, propondo e estabelecendo parâmetros para legitimar qualquer dado no contexto de modo particular. Dessa forma, os letramentos acadêmicos se tornariam mais explícitos, ou seja, visíveis no currículo, caso contrário os alunos não podem ter uma ideia do que eles podem fazer.

A segunda constatação é a necessidade de procurar se comunicar entre as fronteiras disciplinares (LIILIS, 2014), uma vez que, como constatamos nessa pesquisa, a escrita é proposta aos alunos nas mais diversas disciplinas como meio de avaliação de conteúdo, ao invés de perceber dentro dessas fronteiras a interdisciplinaridade para a construção de uma escrita voltada para o processo no currículo. Ao enquadrar a escrita no currículo pode-se comunicar as expectativas para que as regras de reconhecimento possam ser adquiridas. Ao propormos um enquadramento da escrita no currículo tomando por base o modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), nos referimos às retificações que incluem as orientações para a escrita e que estas possam estar vinculadas na prática.

A terceira constatação é a de que não existe uma orientação significativa em escrita acadêmica. Dentro da comunidade discursiva do Curso de Letras existem muitas dificuldades que os alunos tentam superar quando a escrita acadêmica está em jogo. É preciso que novas significações das práticas possam contribuir para que os alunos venham a dominar a linguagem escrita dentro dessa comunidade de membros experientes e membros iniciantes, de modo que as regras de reconhecimento e realização possam ser aceitas. Enfim, trazer o letramento acadêmico para o centro do debate de forma que as abordagens pedagógicas possam iluminar a participação dos alunos nas práticas e nos eventos de letramento acadêmico.

Em síntese, as concepções de escrita acadêmica, previamente selecionadas, tais como a escrita como produto, como processo e como prática social, pela análise que realizamos, não se tornaram visíveis nas orientações preconizadas nos documentos oficiais dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras Português da UECE. Infere-se neste contexto que o modelo do letramento autônomo prevalece sobre o letramento ideológico. Ainda não vislumbra o modelo dos letramentos que possa apoiar a escrita nesta comunidade discursiva. Outrossim, como verificamos em nossas observações em sala de aula, nas entrevistas com os alunos e nas respostas ao questionários, urge mudanças significativas para rever o lugar da escrita acadêmica nesta comunidade discursiva, como por exemplo tornar as disciplinas de escrita obrigatórias e oferta delas na grade curricular.

Na próxima Seção, procedemos às análises das entrevistas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Procuramos enfatizar quem são estes sujeitos e como se deram seus letramentos anteriores e posteriores no contexto do Curso de Letras da UECE.

6 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CURSO DE LETRAS DA UECE

Nesta Seção, damos prosseguimento às análises da pesquisa com o objetivo de responder a duas questões: 1) Como os alunos do Curso de Letras da UECE se apropriam da escrita acadêmica no campo disciplinar da área de Linguística nas disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa? 2) Quais habilidades e dificuldades são apresentadas pelos alunos do Curso de Letras da UECE no desenvolvimento da escrita acadêmica que se espera de um membro iniciante da comunidade discursiva do Curso de Letras? Para isso, organizamos esta seção em duas subseções, nas quais, inicialmente, descrevemos quem são os estudantes escritores aprendizes que participaram desta pesquisa. Em seguida, relacionamos leitura, escrita e escolarização desses estudantes e, finalmente, traçamos um perfil dos eventos e das práticas de letramento dos estudantes investigados tanto no ensino básico como no ensino superior a partir dos dados retirados das entrevistas feita com 12 estudantes que cursavam as referidas disciplinas.

6.1 PERCURSOS DOS LETRAMENTOS DOS ESTUDANTES ESCRITORES APRENDIZES

Os percursos de letramento⁵⁵ dos doze (12) estudantes escritores-aprendizes, em casa, na comunidade e no ensino básico, remetem à reflexão sobre as práticas e os eventos de letramentos anteriores ao ingresso no Curso de Letras. Os percursos de Letramento serão o norte para esta subseção. Inicialmente, reunimos informações oriundas das entrevistas semiestruturadas (apêndice A), organizando-as de forma a ressaltar os percursos de letramento em casa, na comunidade e na educação básica e, posteriormente na seção 6.2, no ensino superior dos participantes da pesquisa. Posteriormente, procuramos pontos comuns que revelem as práticas de letramentos na comunidade discursiva do Curso de Letras.

6.1.2 Letramentos em casa e no ensino básico dos estudantes escritores aprendizes

Nesta subseção, mostramos exemplos dos percursos de letramento seguidos pelos estudantes escritores aprendizes em casa, na comunidade e no ensino básico. Esses exemplos

⁵⁵Nesta tese, tomamos como percursos de letramento as formas como esses estudantes se apropriaram da leitura e da escrita em suas experiências em casa, na escola e na comunidade.

apontam para as histórias de letramento de forma que possamos compreender os letramentos anteriores a sua entrada no Curso de Letras. Isso nos possibilita compreender se houve *déficit* de letramento em sua formação inicial (GEE, 2015). No geral, nossa compreensão sobre as histórias de letramento⁵⁶ dos estudantes escritores aprendizes ajudou-nos a dar sentido aos sentimentos e às decisões em torno das especificidades dos relatos individuais sobre os percursos de letramento deles. Temas como leitura, escrita, desafios e dificuldades são recorrentes em todos os relatos de suas experiências nos percursos de letramento pelos quais passaram no ensino básico e no superior. As experiências vivenciadas pelos doze (12) estudantes aprendizes nos deram suporte para construir a tese de forma particular, por exemplo, a importância de nos concentrarmos na experiência de um grupo particular e heterogêneo que compõe a comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Letras da UECE.

6.1.2.1 Paula⁵⁷

Paula é uma mulher solteira de 30 anos de idade, natural da cidade de Fortaleza, Ceará, mora com sua mãe e irmão em um bairro da periferia. Atualmente é aluna do Curso de Licenciatura em Letras nos períodos diurno e noturno. Os seus pais, com formação em nível superior incompleto, foram figuras centrais para despertar em Paula o gosto pela leitura e pela escrita desde cedo. O pai, já falecido, contribuiu muito com cenas de leitura e de escrita as quais Paula presenciava e sua mãe também tem presença muito forte nos letramentos iniciais de Paula. No extrato 1, a seguir, podemos acompanhar os relatos de Paula sobre seus percursos de letramento em casa.

Extrato 1 – Percursos de Letramento de Paula em casa

(Continua)

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

PAULA: ... a minha mãe cantava pra mim dormir, então histórias num (3)⁵⁸ meu pai gostava de contar histórias, minha mãe contava muito as histórias do meu avô que ele contava para ela quando era criança e ambos gostavam, (2) quer dizer minha mãe ainda gosta de ler, meu pai porque faleceu, mas todos dois gostavam, tinham esse costume da leitura.

ENTREVISTADOR - que tipo de leitura era?

⁵⁶ Ao nos referimos a história de letramentos, apoiamo-nos em Barton e Hamilton (1998).

⁵⁷ Nesta tese, os nomes dos estudantes escritores-aprendizes são fictícios.

⁵⁸ O número entre parênteses indica o tempo (em segundo) das pausas realizadas pelo entrevistado.

Extrato 2 – Percursos de Letramento de Paula em casa

(Conclusão)

PAULA: ah, meu pai sempre foi ficção científica, a paixão dele era ficção e terror e minha mãe é mais pro lado esotérico, espiritual, religioso, ela gosta muito de leituras, sei lá, sobre Atlântida, sobre estes mistérios nunca solucionados.

ENTREVISTADOR – então você presenciava cenas de escrita?

PAULA: meu pai, o meu pai ele tinha o costume de fazer quadras ne poesias pra minha mãe, pra mim e o que ele tivesse inspirando no momento, era basicamente quadras, e minha mãe, como ela trabalhava na área de engenharia civil, ela sempre trazia plantas e cálculos. Então para ela o mundo era mais em volta de cálculos do que algo assim de textos, via pouco, mas tinha a interpretação dos cálculos, mas não cheguei a ter acesso a eles não ... que era o trabalho dela.

Fonte: entrevista de Paula – EP01⁵⁹

O contato de Paula com o mundo da leitura foi proporcionado por seus pais que gostavam de ler, principalmente livros de ficção científica, de aventuras, de esoterismo e de religião. As cenas de leitura foram muito presentes nas vivências de Paula desde sua infância na casa de seus pais e isso a influenciou bastante nos seus percursos de letramento. Em uma de suas falas sobre histórias de letramento, Paula relata que seu pai gostava de contar histórias, isso nos remete a presença de uma educação voltada para práticas de letramento locais (BARTON; HAMILTON, 1998), no caso de Paula, a leitura e a escrita sempre estiveram presentes em casa.

Ela lembra que, já no ensino fundamental, tinha despertado para o gosto pela escrita, principalmente por escrever histórias fantásticas. Esse gosto por um tipo de escrita específica provavelmente tenha sido influenciada pelo seu pai, pois era costume ouvir histórias contadas por ele. Além disso, Paula demonstra que, desde o ensino fundamental, foi uma leitora muito atenta, acreditando ser a leitura muito importante para o desenvolvimento da escrita.

A positividade de Paula em relação a seu letramento inicial se deve às constantes cenas de leitura e escrita vivenciadas em sua casa. O papel do pai consistia em estimulá-la no mundo dos letramentos, visto que ele “*contava histórias*”, “*costumava escrever quadras*” enquanto que sua mãe “*interpretava cálculos*”, tais práticas presentes em sua infância fizeram com que Paula incutisse essas cenas de leitura, de escrita e de cálculos matemáticos. Isso contribuiu para o bom desenvolvimento de seus letramentos iniciais.

Durante nossas conversas, Paula demonstrou estar confortável ao falar sobre suas histórias de letramento. Em suas falas, ela afirma que “*gostava muito de redação, de criar histórias fantásticas*”, mas ela não se considerava uma boa leitora ou escritora, pois para ela

⁵⁹ EP01 – abreviação usada para identificação dos entrevistados.

sempre existirá algum tipo de texto que as pessoas não irão compreender, ou seja, nunca as pessoas poderão atingir o ápice em leitura ou escrita. Ela sempre se sentiu capaz de desenvolver tarefas de leitura e de escrita em seus percursos de letramento no ensino básico, tornando, assim, uma vantagem para o seu progresso enquanto leitora e produtora de textos em suas histórias de letramento inicial. Isso corrobora com o que Street (1984, 1995) afirma ser o letramento um ato social desde o início, uma vez que as formas como os alunos e professores interagem já seria uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias sobre letramento realizadas pelos participantes, especialmente, os novos aprendizes e suas posições em relações de poder.

No extrato 2, a seguir, Paula relata suas lembranças sobre escrita no ensino fundamental.

Extrato 3 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico

ENTREVISTADOR - você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

PAULA – não, eu lembro que gostava muito de redação, de criar histórias fantásticas. No ensino fundamental eu lembro que eu gostava muito de redação, mas me lembro muito pouco, o que lembro é que eu *gostava de* construir histórias fantásticas, nada de redação argumentativas coisas do tipo assim.[...] eu acho que sempre vai existir textos que a gente não vai compreender, então *eu acho que não deve ter um ápice pra isso*, eu (3) todos os textos, eu tenho que ler várias vezes, compreender bem, umas duas ou três vezes, destacar os pontos principais pra poder escrever, tem que ter bastante leitura então, hum (3) não acho que exista assim um ápice para ser um bom leitor e escritor por que sempre vai depender da bagagem de conhecimento que tem.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como um bom (a) leitor/ escritor (a) na sua formação básica?

PAULA – Não, porque eu acho que sempre vai existir textos que a gente não vai compreender, então eu acho que não deve ter um ápice pra isso, eu (3) todos os textos eu tenho que ler várias vezes compreender bem, umas duas ou três vezes destacar os pontos principais, pra poder escrever tem que ter bastante leitura então hum não acho que exista assim um ápice para ser um bom leitor e escritor por que sempre vai depender da bagagem de conhecimento que tem.

Fonte: entrevista de Paula – EP01

Ao afirmar sobre sua convicção pelo gostar de escrever, mesmo não conseguindo relembrar em detalhes seu percurso de letramento no ensino fundamental, as aulas de redação escolar foram algo marcante em sua vida, pois era, nessas aulas, que ela podia desenvolver suas habilidades de escrever contos, trabalhar sua imaginação, escrevendo suas histórias, ou seja, o gosto peculiar pela escrita de histórias fantásticas.

Podemos inferir que Paula internaliza o gosto pela leitura de histórias fantásticas, oriundas das leituras em casa, por influência de seus pais e leva a mesma temática para a escrita. Isso nos leva a perceber que Paula ao entrar na educação formal, ou seja, no início do ensino fundamental, consegue aliar suas práticas de letramento a um novo contexto, neste caso, a escola. Além disso, o fato de ela não se perceber como uma boa leitora e escritora nos leva a inferir que Paula se posiciona de forma crítica sobre sua própria história de letramento,

uma vez que para ela, um bom leitor/escritor vai se formando com o tempo através da bagagem de conhecimento que se vai acumulando com o tempo. No extrato 3 a seguir, Paula relata sua vivência em leitura e escrita no ensino médio.

Extrato 4 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

PAULA – Eu me lembro pouca coisa ...érrrr...eu me lembro no primeiro ano, por que assim, no primeiro ano ele foi meio conturbado por que eu sai na metade do ano sai de uma escola e fui para outra, então foi um pouco conturbado. O que eu me lembro da do primeiro é ano é que a professora trabalhava a questão do parnasianismo né, que eu gostava muito de fazer ér poesias parnasianas ... o que eu me lembro. Er do segundo e terceiro ano me lembro pouca coisa ...pouca coisa mesmo porque eu terminei em 2001, então já faz (risos) um bocadinho de tempo. Não lembro muito ... sei que eu gostava eu tinha que ler naquela época pra o vestibular da UFC tinha a historia dos livros né paradidático tinha que ler os sertões ... é Dona Guidinha do poço...esses livros que eram pedidos por vestibular costumava ler ...mais que obrigatório para as provas.

ENTREVISTADOR - Que gêneros textuais eram produzidos no ensino médio?

PAULA - Texto argumentativo né,e texto argumentativo e .texto descritivo geralmente que eu me recordo.

ENTREVISTADOR – Então não tinha um gênero específico?

PAULA - Não, não tinha ... não tinha um gênero específico ...que me lembro.

ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas você lembra se havia instruções para escrita?

PAULA - Eh.. A professora ela ...ela nos textos argumentativos ela a professora de redação né ... ela pedia ne para expor nossa opinião, defender né a opinião, mas não dava maiores detalhes ... nunca ...

Fonte: entrevista de Paula – EP01

Em seu relato sobre suas histórias de letramento, durante nossas entrevistas, Paula afirma ter poucas lembranças de quando estava cursando o ensino médio. Ela nos esclarece que depois que terminou o ensino médio, passaram-se dez anos até decidir voltar a estudar, por isso, as lembranças tornavam-se difíceis. No entanto, ela conseguiu recordar dos momentos das leituras que eram solicitadas nas aulas de Língua Portuguesa cujo objetivo era ler as obras literárias recomendadas para o vestibular da UFC. Essas leituras obrigatórias também eram temas recorrentes para as provas no ensino médio. Como ela afirma, as produções escritas geralmente se pautavam em textos argumentativos e descritivos, ou seja, o gênero redação escolar. Além disso, as poucas instruções dadas para a elaboração da produção escrita não eram precisas. Podemos inferir que há nesse ponto uma concepção autônoma de letramento (STREET, 1984), pois o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se realiza de forma única e padronizada, ou seja, todos aprendem da mesma forma.

Podemos evidenciar que não havia uma metodologia de ensino de escrita para trabalhar com o gênero redação escolar⁶⁰ de forma satisfatória, principalmente, ao começar pelas instruções dadas a esse tipo de escrita, pois muitas vezes não ficava claro para Paula o

⁶⁰Nesta tese, nomeamos gênero redação escolar como o processo de escrita, na escola, que se torna uma estratégia previamente definida, segundo a qual os alunos escrevem e o professor lê e corrige (SAMPAIO, 2009).

que estava sendo pedido para argumentar ou descrever nessas atividades de escrita. Como Paula afirma sobre as instruções dadas para a escrita, “*ela pedia ne para expor nossa opinião, defender né a opinião, mas não dava maiores detalhes...nunca*”. A tarefa de escrita solicitada pelos professores tinha como *foco a exposição e a defesa de opiniões*, mas Paula já conseguia perceber que aquelas instruções dadas não eram suficientes para tornar clara a tarefa a ser realizada. Isso corrobora com o que LILLIS (2001) denomina de prática institucional do mistério, em outras palavras, as convenções que são esperadas no texto, não se tornam visíveis para os alunos.

Os relatos de Paula sobre suas histórias de letramento revelam que as práticas de leitura e escrita sempre estiveram presentes em casa e na escola. Ela reconhece que os *feedbacks* dados para sua escrita no ensino médio eram bons, pois ela sempre estava atenta às orientações de escrita que lhes eram solicitadas, como também sempre se apoiava em suas leituras para alcançar o objetivo ao final do texto. Os *feedbacks*, dados pelos professores de Paula, aconteciam de forma geral para todos os alunos em sala de aula. Como Paula afirma, “era chamado atenção” para alguns pontos pertinentes que a maioria havia “errado” no texto, acontecendo uma discussão em sala sobre esses tópicos. Como podemos acompanhar no Extrato 4 a seguir.

Extrato 5 - Percursos de letramento de Paula no ensino básico

ENTREVISTADOR – E quando vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum feedback?

PAULA - Devolvia.. devolvia... era discutido em sala de aulageralmente... er ...ela não fala de todos ne só dos principais , assim que chamavam mais atenção questão tanto de (4) de (3)na estrutura como levando pro lado (3)é (3) cognitivo né , a formação dos pensamento , mas (3) a discussão era (3) acontecia é ...as discussão aconteciam.

ENTREVISTADOR – Você ficava satisfeita com essa resposta que lhe era dada ao seu texto?

PAULA - Ficava, ficava satisfeita sim. Geralmente eu conseguia atender o que era pedido. Então nunca, eu nunca assim eu nunca tive problema com relação à produção de texto. Então, Sempre que era pedido eu tentava fazer... mais próximo daquilo também do que eu entendia a partir da minha leitura tentava fazer mais próximo do objetivo.

Fonte: entrevista de Paula – EP01

Os relatos de Paula sobre seus percursos de letramento na sua escolarização demonstram que ela teve uma boa relação com a leitura e a escrita. Observamos que ela se apropriou das habilidades necessárias para desenvolver sua capacidade de pensamento crítico e reconhecer a leitura e a escrita como algo sempre em construção. Como ela diz: *não existe um ápice para a leitura e para a escrita*, reconhecemos no enunciado de Paula uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1981), quando ela compreende a relação que a leitura e a escrita não podem chegar a um ápice, pois é uma construção com idas e vindas.

Paula reconhece a necessidade de se apoiar na leitura para construir os textos por ela produzidos no transcorrer de sua escolarização. Durante o seu relato sobre sua história de letramento, ela não chega a mencionar a escrita como um processo, mas deixa claro que a escrita é uma “construção”, com isso sinaliza a escrita com foco no processo, principalmente quando ela se apoia na leitura para atingir o objetivo esperado no texto.

Ao verificarmos os percursos de letramento de Paula em sua educação básica, constatamos, pelos seus relatos, que houve uma quebra no processo de ensino da escrita. A metodologia adotada no ensino de escrita não evidencia uma escrita processual, o que parece contribuir para inferir a ideia de que há *déficit* de letramentos anteriores a sua ida à universidade (é o que poderemos conferir na seção 6.2.1).

6.1.2.2 Talia

Talia é uma mulher solteira de 23 anos de idade natural da cidade de Fortaleza, Ceará. Mora com a família em um bairro da periferia. Atualmente faz o Curso de Licenciatura em Letras durante o período da manhã. O pai tem ensino médio completo e a mãe não chegou a completar o ensino fundamental. Ao contrário de Paula, Talia não presenciou cenas de leitura ou escrita na casa de seus pais em sua infância. Segundo os relatos de Talia, em sua trajetória na educação básica, ela nunca se sentiu uma boa escritora ou leitora, sempre teve dificuldades e não despertou desde cedo o interesse por atividades que envolvessem a leitura e a escrita. O interesse pela leitura e a escrita veio posteriormente quando iniciou seus estudos na universidade, percebendo que a leitura era algo necessário em sua vida. No extrato 5 a seguir, Talia fala sobre seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 6 – Percursos de Letramento de Paula em casa

| |
|---|
| <p>ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?</p> <p>TALIA – não ... não que eu lembre...recadinhos, essas coisas? ... cartas? Não, meus pais não...eu lembro que quando pequena, eu trocava cartas com minha prima, mas só isso, foi o primeiro... eu lembrei agora. Mas em casa com meus pais não.</p> <p>ENTREVISTADOR – Então, você não presenciava cenas de leitura em sua casa?</p> <p>TALIA – Não, não tinha ninguém para ler para mim, não.</p> <p>ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?</p> <p>TALIA – não, desde de criança não ... eu senti mesmo, essa importância, a necessidade depois que entrei na faculdade.</p> |
|---|

Fonte: entrevista de Talia – ET02

Em nossa entrevista, Talia não conseguia se lembrar de cenas de leitura ou de escrita em casa quando criança. No entanto foi capaz de se lembrar da troca de cartas com

uma prima, mas não como uma prática recorrente. Na convivência com a família – pais, irmãos, tios etc.- raramente presenciou eventos de letramento. Essa ausência fez com que Talia não despertasse o interesse pela leitura e escrita nesta fase de sua vida. Esse fosso entre os letramentos locais (BARTON; HAMILTON, 2000) faz com que muitas crianças cheguem à escola sem experiências prévias de leitura, ou seja, não vivenciam cenas de leitura em casa, nem na comunidade, sendo a escola a principal responsável por desenvolver seus letramentos. No Extrato 6 a seguir, Talia relata seus percursos de letramento em seu ensino básico.

Extrato 7 - Percursos de letramento de Talia no ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

TALIA - eu lembro que eu escrevia muito pouco ... eu nunca fui de escrever muito não ... e os professores... eu lembro que eu escrevia eu escrevia mais na disciplina de redação ... e como eles faziam na redação eles colocavam um tema na lousa e ai tinha que escrever ali na hora ... e eu acho (4) é do ensino médio que eu estou falando...vou lembrar do fundamental também...

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

TALIA – Não.

ENTREVISTADOR – Por que não?

TALIA – (risos) porque eu nunca fui estimulada a ler ...nem pelos meus pais por que eles não têm uma escolaridade assim muito boa e tudo, na escola também e é porque eu estudei nas escolas boas, estudei no XXX, estudei no XXX, mas os professores de português nunca assim foram muito de incentivar a leitura e eu também nunca fui atrás, então, eu li muito pouco.

Fonte: entrevista de Talia – ET02

Durante seus percursos de letramento pelo ensino básico, o gosto pela leitura e a escrita não foi motivado. Ela afirma que não se considerava uma boa leitora pela falta de estímulo à leitura por parte dos pais (não tinham o hábito de ler) e pelos professores do ensino fundamental e médio. Apesar de ter estudado em escolas públicas renomadas, não se sentia motivada, por isso ela considera que leu muito pouco durante seus estudos no ensino básico. O estímulo à escrita sempre veio acompanhado pelas cenas de escrita que ela acompanhava de colegas e amigos em sala de aula. Uma das cenas, lembrada por ela, foi quando ela viu uma amiga escrevendo poemas. A aproximação com a amiga despertou o seu interesse pela escrita de poemas. Por outro lado, a sua entrada na universidade a fez perder o estímulo por esse tipo de escrita pessoal e individual devido à rotina das atividades e das provas. Ela reitera em seus relatos que não se considera uma boa escritora, muito embora já tenha se considerado.

Os relatos de Talia nos revelam que ela não tem consciência dos seus percursos de letramento, ela não chega a alcançar um bom nível de criticidade de si mesma, muito embora ela tenha dito que não fora estimulada à leitura e à escrita, observamos que ela conseguiu entrar na universidade logo após concluir o ensino médio. Além disso, o gosto pela leitura e a

escrita não foi algo marcante em sua trajetória no ensino básico, mas a universidade fez despertar seu interesse pela leitura.

No Extrato 7, a seguir, Talia relata suas experiências de escrita no ensino médio.

Extrato 8 - Percursos do letramento de Talia no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

TALIA – Bom eu nunca fui assim de escrever né, o meu contato com a língua portuguesa eu num sei nem como é que eu faço Letras porque meu contato com a escrita na no ensino médio foi muito pouco, então assim, é o meu contato no ensino médio com a escrita realmente foi muito pouco a gente produzia a professora pedia para a gente produzir mais redações né, mas assim produzir resumos, fichamentos que são gêneros que pertencem ao ensino médio também não era pedido não e... também gêneros literários né que são pedidos né poemas coisas muito simples. Mas até onde eu me lembro eu nunca fui de produzir muito não no ensino médio.

ENTREVISTADOR - Quais gêneros eram produzidos no ensino médio?

TALIA – (3) Bom dos literários, pode ser literários? Dos literários poema né, era sempre pedido poema, conto érr (4) aquele que é do dia a dia (entrevistador – crônica) crônica e fábula, acho que só esses. Agora os outros gêneros que não são literários os textuais ... ensino médio?(4) redação não é um gênero (entrevistador – a redação pode ser um gênero escolar) considera um gênero escolar? Eu não considero (risos) rapaz gênero textual no ensino médio sinceramente eu não lembro não viu.

ENTREVISTADOR – Como se davam essas produções no ensino médio ?

TALIA - Bom as redações eram em sala de aula, colocava um tema e era tipo escrever e pronto. Nós não levávamos nada para casa não.

ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas, você lembra se havia instruções para escrita?

TALIA - (risos) não, ali, o que você sabe você coloca não tinha coisa explicada não por que assim os literários a gente lia sei lá aqueles livros horrorosos de português ai tinha la um conto ai o professor lia lá com a gente né discutia depois pedia para a gente produzir né mas não fala sobre , mas não fala como produzir so mandava base naquilo que a gente leu: produza.

ENTREVISTADOR – Ela não dizia como fazer seguindo todo o processo?

TALIA – Não.

ENTREVISTADOR – E quando vocês produziam o texto e entregavam, recebiam algum *feedback*?

TALIA - Não (risos) não mesmo. Não e sim as redações não mais eu não vou considerar né, mas levando em consideração que a redação é um gênero é o professor, a gente entregava né ele na aula seguinte ele devolvia a redação com a nota só isso.

ENTREVISTADOR – Você ficava satisfeita com essa resposta que lhe era dada ao seu texto?

TALIA –Não, por que não tinha nenhuma observação. Somente a nota.

Fonte: entrevista de Talia – ET02

Talia considera que teve pouco contato com a escrita no ensino médio. Ela salienta que não era muito de lidar com a escrita, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, e que não sabe como é que está no Curso de Letras, uma vez que as aulas de português não tiveram influência sobre sua escolha. Podemos verificar através de seus relatos a dificuldade em discernir qual o papel que a escrita ocupa em seus letramentos iniciais e em seus percursos no ensino básico. Talia não tem segurança ao falar sobre gêneros escritos, como ela afirma “era sempre pedido um poema”, crônica” e “fábula”, “acho que só esses”, não conseguindo fazer distinção entre os gêneros típicos da literatura e os demais gêneros textuais. Além disso, havia poucas instruções dadas para realizar as atividades de produção escrita nas aulas de português, como ela relata, as produções eram pedidas baseadas em

leituras prévias, mas não havia um direcionamento eficaz para que ocorresse todo o processo da escrita. A ausência de *feedbacks* sobre o produto escrito, mesmo que esse ainda venha marcado com uma nota final, sem critérios bem estabelecidos, coloca a escrita apenas como uma atividade a ser cumprida sem incutir no aluno a relevância da escrita com uma prática social, como preconiza os estudiosos do letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Os relatos de Talia sobre seus letramentos em casa e no ensino básico nos fazem inferir que há *déficit* de letramentos em seus letramentos anteriores. Suas experiências com o letramento nos diversos contextos não contribuíram para que ela pudesse tomar posse destes letramentos de forma crítica. A falta de estímulo tanto em casa como na escola contribuiu para que Talia não percebesse a leitura e a escrita como algo essencial em seus percursos de letramento no ensino básico, apenas posteriormente ela passa a reconhecer a importância da leitura e da escrita. Existe uma forte crença entre os professores universitários de que o letramento precisa ser atendido antes que os alunos ingressem em estudos no ensino superior, o que tem levado ao entendimento do *déficit* de letramento dos alunos recém-ingressos à universidade (GEE,[1990]2015).

6.1.2.3 Ítalo

Ítalo é um homem solteiro de 32 anos de idade, oriundo da cidade de Fortaleza, Ceará. Mora com a família em um dos bairros da periferia. O pai tem ensino médio completo e sua mãe não chegou a concluir o ensino fundamental. Atualmente é aluno do Curso de Licenciatura em Letras, nos períodos diurno e noturno e é participante do grupo de Iniciação Científica – IC. No Extrato 8 a seguir, Ítalo relata suas vivências de letramento na casa de seus pais.

Extrato 9 - Percursos de letramento de Ítalo em casa

(Continua)

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

ITALO – é eu via minha mãe lendo, minha mãe sempre leu muito ... jornal, revista, ela sempre assinou sempre tinha... contar história pra mim não, mas eu pedia pra ela é... por exemplo eu gostava de muitos textos, trechos da bíblia né... e por exemplo, sobre a criação né criança tinha curiosidade de saber sobre isso e pedia para ela me mostrar na bíblia onde tinha e ela me mostrava e eu lia. Minha tia e minha vó. Elas liam a mesma coisa, jornais, revistas também.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

ITALO – não, nunca. A não ser lista de compras.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

Extrato 10 - Percursos de letramento de Ítalo em casa

(Conclusão)

ITALO – enquanto criança (3) assim eu não tinha essa consciência de que era importante não, por que eu via gente que não sabia escrever nem ler que estava ali ganhando a vida, então.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

ITALO – não , moro numa favela...favela assim né, não. Só assim, não era onde eu morava era um pouco distante né, é que eu ia na igreja que a gente lia a bíblia, tinha as aulas na escola dominical aquela coisa toda né., e também fiz... ah eu lembro também que fiz uns Cursos na igreja que ai a gente lia bastante textos bíblicos. escrita também porque no Curso a gente escrevia muito sobre os textos bíblicos que lia.

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

Ítalo relata que sempre presenciou cenas de leitura em sua casa desde cedo, era costume ver sua mãe, sua tia e sua avó lendo jornais e revistas. Além disso, ele pedia que a mãe lesse a Bíblia para contar histórias sobre a criação. Por outro lado, cenas de escrita não eram muito presentes em sua casa, a não ser lista de compras. Além disso, ele não era consciente de que a leitura e a escrita fossem importantes.

Pelos relatos de Ítalo, percebemos que ele despertou cedo o gosto pela leitura em suas experiências de letramento em casa. No entanto, ele não era consciente de que a leitura fosse importante na vida das pessoas. Ao relatar sobre a importância da leitura, ele afirma que “não tinha essa consciência que era importante”, pois, ao comparar a leitura com a forma de vida das pessoas, percebia que o fato de saber ler ou não implicava pouca importância na vida de muitas pessoas. Como ele afirma “via gente que não sabia escrever e ler que estava ali ganhando a vida”. Apesar disso, as cenas de leitura sempre estiveram presentes em contextos diversos, a Igreja foi outro lugar em que Ítalo vivenciou cenas de leitura, principalmente, a leitura da Bíblia. Verificamos que Ítalo vivencia o fenômeno do letramento em um contexto de prática social (GEE, 1990), seja em casa ou na comunidade.

No Extrato 9 a seguir, Ítalo relata suas lembranças de suas práticas de letramento no ensino fundamental.

Extrato 11 – Percursos de letramento de Ítalo no ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

ITALO – eu lembro das redações, que eu fazia (3) a primeira vez que eu escrevi texto foi na... no oitavo ano (...) fugi do tema

ENTREVISTADOR – e antes não havia escrita?

ITALO – não, havia escrita, mas não produção de texto... tinha as atividades que a gente fazia, mas produção de texto mesmo ...eu só fui escrever um texto no oitavo ano.

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

Pelos relatos de Ítalo, a escrita foi algo que demorou a acontecer em seus percursos de letramento em casa e na escola. Segundo Ítalo, seu primeiro contato com a produção escrita só viria a ocorrer no final do ensino fundamental II, quando ele mudou da escolinha do bairro onde ele frequentava e foi transferido para uma escola particular. No entanto, apesar de ter contato com a escrita de forma genérica, nos primeiros anos do ensino básico, a produção de textos em gêneros específicos não foi objeto de ensino por seus professores durante seu percurso no ensino fundamental I. A redação como gênero escolar só aparece no final da 8ª série (hoje corresponde ao 9º ano) do ensino fundamental II. Isso nos remete à ideia de *déficit* de letramentos (GEE, 1990; FISCHER, 2007), uma vez que os alunos que vivenciam a ineficiência do ensino de escrita acabam apresentando dificuldades para escrever seus textos.

É notório que, nos dias de hoje, as escolas de ensino fundamental e médio concebem o ensino baseado em estudos sobre os gêneros textuais, por outro lado ainda existem muitas falhas no próprio sistema de ensino, por exemplo, há escolas que não contemplam aulas de produção de textos no ensino básico, o que levaria a um discurso de *déficit* de letramento. Em suas falas, Ítalo se reconhece com *déficit* de letramento durante seu percurso pela educação básica.

A sensação de não saber lidar com a linguagem escrita e não ter desenvolvido as habilidades necessárias para estimular o pensamento crítico é um dos entraves que marca a história dos letramentos anteriores de Ítalo. Em seus percursos de letramento no ensino básico, como mencionado anteriormente, o contato com a produção escrita, ou seja, com a produção de um gênero textual específico, mesmo que esse seja configurado como o gênero redação escolar, acaba desafiando-o e causando uma “certa frustração”. Ítalo não reconhecia e ainda não reconhece o lado positivo da utilização da escrita como processo, como ele afirma em seus relatos ao se referir ao rascunho do texto escrito, “não gosta de fazer rascunho, pois considera uma atividade cansativa”. Para Ítalo, a escrita deve ser algo fluído que acontece naturalmente, bastando ter o dom para fazê-la.

A esse respeito, situamos a experiência de Ítalo, no que podemos denominar de discurso da escrita como criatividade que se preocupa mais com o conteúdo e o estilo da produção textual escrita do que com sua forma. A escrita sendo valorizada como produção criativa de um autor, sem outra função social senão atrair e entreter o leitor. Nessa abordagem, aprender a escrever “bem” é um processo implícito, resultante do contato com “bons” textos da própria prática da escrita sobre temas de interesse do autor, não podendo ser ensinada de forma explícita. (FIGUEIREDO; BONINI, 2006)

Hoje, Ítalo reconhece a escrita como um processo que leva a um produto final, porém, percebemos que há uma rejeição pelo rascunho escrito. Provavelmente isso se deva a não insistência de alguns professores em não reconhecerem a necessidade de ensinar todos os passos necessários para a produção do texto escrito, levando aos alunos a ideia de que escrever bem é dominar as regras gramaticais.

6.1.2.4 Guto

Guto é um homem casado de 26 anos de idade, oriundo da cidade de Fortaleza - CE. Mora com a esposa em um bairro de classe média. Seu pai tem ensino médio completo e sua mãe tem nível superior completo. Atualmente é aluno do Curso de Bacharelado em Letras no turno noturno e durante o dia trabalha como revisor de textos em uma empresa de editoração. No Extrato 10 a seguir, Guto relata sobre seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 12 – Percursos de Letramento de Guto em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

GUTO – A minha mãe leu diversos livros nacionais e estrangeiros, e eu tenho, eu sei que hoje em dia minha relação com a leitura é bem relativo a ela, ela lia sei lá, pra mim pra minha irmã ela lia sitio do pica-pau amarelo, ela leu o primeiro Harry Potter todo no início e tal, até hoje ela lê muito, ela lê sei lá, praticamente ela lê praticamente três livros por mês, então. a minha família toda é muito de ler, a minha família toda na verdade é composta de, na totalidade por pessoas relativas ao Curso de humanas, apesar da minha mãe ser formada em (3) é uma coisa envolvendo a informática eu num sei exatamente o que é, apesar dela se formada nisso, a área dela mesmo é de humanas, já conversei com ela () e disse que é formada nisso, analise sistêmicas, análise de sistemas, por que na época que ela fez faculdade é o que dava dinheiro, mas que por ela, ela faria letras ou jornalismo, mas ela lê, minhas tias leem, meu pai lê, minha esposa lê.

Fonte: entrevista de Guto – EG04

Guto, assim como Ítalo, sempre presenciou cenas de leitura durante sua infância na casa de seus pais. Era costume sua mãe e sua irmã ler para ele livros da literatura nacional como também da estrangeira. Ele sempre conviveu no seio familiar com um grupo de leitores vorazes, cuja presença da leitura era constante, seja em sua casa ou na casa de algum parente.

Inferimos que Guto faz parte de uma família letrada em que a presença de leitores assíduos tanto da literatura nacional como estrangeira são presenciadas por ele. Além disso, como ele comenta que quase toda a família possui formação específica na área de Ciências Humanas. No Extrato 11 a seguir, acompanhamos os relatos de Guto em seus percursos de Letramento no ensino fundamental.

Extrato 13 - Percursos de letramento de Guto no Ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

GUTO – Eu lembro que não, num eram muito confortáveis, digamos assim, a minha educação, a minha alfabetização metodologicamente falando foi bem construtivista, eu estudei num colégio que era mais ou menos construtivista, que era construtivista de fato, saindo da alfabetização entrando no fundamental fui para um colégio eu já era semi-construtivista, então, foi uma mudança gradual é mais eu lembro que não foi confortável por mim mesmo, eu não tinha muita facilidade com linguagem, tinha, como eu tinha dificuldade para ouvir eu tinha dificuldade também pra falar e por consequência pra escrever, até mais ou menos o sétimo ano, sétima série naquela época foi bem complicado, detestava escrever tinha muita dificuldade, foi tenso, mas por mim mesmo. A abordagem dos professores não era tão diferente da, do que é feito hoje em dia, era um negócio muito normativista, era (2) isso aqui é um sujeito por causa disso, isso daqui é sei lá, é um complemento verbal por causa disso, e isso é um verbo por causa disso, isso aqui é um substantivo por causa disso, então, se limitava as aulas de gramática mitologicamente falando, se limitava muito a questão de estudar a gramática por estudar a gramática, não se questionava a gramática nem se perguntava a função era somente dizer o que que era. As aulas de redação eram textos vazios, era fazer um texto para basicamente ver se a gramática estava sendo seguida e as de interpretação e literatura eram bem especiais eram ver características gerais.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma bom leitor/ escritor na sua formação básica?

GUTO – sim, porque eu trabalho com isso minha profissão é ser leitor, antes de ser editor de texto eu dava aula, mas dava aulas de português, lia muito diversos tipos de gêneros então se é isso que me dá dinheiro, eu me considero sim um bom leitor, gostaria de ler mais .

Fonte: entrevista de Guto – EG04

Guto relata, a partir de suas lembranças, que seus percursos de letramento na alfabetização e nos primeiros anos do ensino fundamental foram de base construtivista. Embora ele tenha presenciado cenas de leitura e de escrita em casa e tenha despertado o gosto pela leitura e pela escrita muito cedo, suas experiências de letramento no início do ensino básico parecem ter sido muito traumáticas. Isso se deve a seus problemas de audição que geraram contratempos na aquisição da linguagem. Ele afirma que tinha dificuldades para falar e também para escrever, por causa disso, não gostava de escrever na escola, pois era uma situação muito tensa para ele. Além disso, segundo Guto, ele tinha muita dificuldade com a escrita gerado pelos problemas de ordem fisiológica.

Guto afirma ainda que não percebe diferença entre o ensino atual da escrita e aquela praticada por ele na educação básica. Para ele, havia apenas um pretexto para escrever e observar se as regras gramaticais estavam sendo contempladas no texto. Não havia uma escrita centrada nos gêneros textuais. Ou seja, para Guto o que sempre prevaleceu foi um ensino de escrita pautado nas normas.

No entanto, podemos inferir que embora ele não percebesse à época, hoje ele pode mostrar as diferenças. Ainda que não seja como a academia prega há um ensino para a produção escrita a partir dos gêneros, a prova disso é que os livros didáticos trazem conteúdos em torno dos gêneros textuais, seja na produção escrita, na resolução de atividades de análise

da língua. Talvez por Guto não trabalhar em sala de aula não tenha percebido isso ainda. No Extrato 12 a seguir, Guto relata seus percursos de letramento no ensino médio.

Extrato 14 - Percursos de letramento de Guto no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

GUTO - no ensino médio, por incrível que pareça eu lia muito mais do que leio agora que estou um pouco mais velho. Ah, eu gostava muito de ler lia muito Saramago, Dante, a divina comédia, procurava títulos, mas não era muito ciente do que era a leitura gostava de ler, lia muita ficção, mas não lia com propósito com que leio atualmente, mas no geral foi uma parada muito boa. Além disso, sempre escrevi (3) desde quando tive noção do que era a escrita eu sempre escrevi e nunca parei.

ENTREVISTADOR - Que gêneros eram produzidos no ensino médio.

GUTO - na época que fiz o ensino médio, não estava exatamente consolidado o modelo ENEM demais, e eu estudei no colégio que focava muito no vestibular então como eu peguei a última turma do vestibular tradicional da UFC a gente fez muitos estilos diferentes, muitos gêneros diferentes no caso, eu lembro de ter estudado crônica carta, receita de bolo, a própria dissertação...já tava na iminência de ter o novo ENEM, modelo que é o atual ...fiz (3) narrativas em geral ... foi bem diversificado, não muito aprofundado, mas bem diversificado.

ENTREVISTADOR - Como eram produzidos esses gêneros?

GUTO - era uma coisa que era muito que hoje eu tenho noção de que era vazia ... era basicamente chegar e dizer vamos escrever sobre isso, não existia de fato um propósito o professor chegava e num chegávamos a escrever assim assado para tal coisa era você escrever para ter uma nota, no colégio que estudei tinha o laboratório de redação, então você tinha a redação pra casa ...pra casa, você fazia como tarefa de casa e levava para o laboratório de redação ele corrigia, depois que ele dava alguns apontamentos que não eram tão apontamentos, ele dizia “ na linha tal tem erro tal” mas ele não dizia onde que era, a gente levava a redação para casa e corrigia nós mesmos depois voltava para ele e nessa segunda correção é que taria a nota, mas no final era assim uma coisa vazia. Era basicamente para ter uma nota.

Fonte: entrevista de Guto – EG04

Pelos relatos de Guto, podemos inferir que ele conseguiu superar seus problemas de linguagem e suas dificuldades com a escrita no ensino básico. Em seu percurso de letramento no ensino médio, ele já se mostra mais confiante a respeito de sua escrita. Nesse momento, Guto se mostra um leitor voraz, lia desde os clássicos da literatura universal aos da literatura nacional, como também lia textos da literatura contemporânea, além de ter lido muito livros de ficção.

Ele reconhece que não sabia exatamente o que era a leitura, mas gostava muito de ler, lia por prazer, e hoje, além de ler por prazer, faz uma leitura mais crítica. Além de ter despertado para leitura, ele também despertou para a escrita. Isso acontece no momento que ele reconhece o que é a escrita e começa a escrever com um propósito definido. Ao se reportar à escrita, Guto revela que desde quando teve noção do que era escrever passou a produzir textos.

No entanto, percebemos que o seu interesse pela leitura e pela escrita por causa da influencia de seus familiares nas práticas de letramento na família. Isso pode considerado um indício de que as práticas de leitura e de escrita, quando estimuladas em casa podem se estender à escola, mas acabam por entrar conflito com as práticas de leitura e de escrita

exigidas na escola e na sociedade, pois as práticas de leitura e de escrita pessoais tendem a ser mais espontâneas e mais livres de normas institucionais.

Guto não se sentia motivado para escrever nas aulas de escrita no ensino médio. As instruções dadas para a escrita pareciam não fazer sentido para ele. Guto relata que apesar de haver instruções para a escrita, essas não eram eficazes, como ele diz: *“tinha, tinha instrução para a escrita, mas mais uma vez era uma coisa vazia*. Podemos inferir sobre o que ele entendia por instruções eram as explicações dadas pelo professor sobre as características presentes nas diferentes tipologias textuais, como ele relata *“era tipo, ah...dissertação é um texto que você irá falar sobre algo, se for argumentativo você vai dar sua opinião sobre algo mas não necessariamente dava as ferramentas para ter uma introdução, desenvolvimento, conclusão”*. Esse tipo de instruções não o motivava para prosseguir com seu projeto de escrita, como ele ainda afirma *“porque basicamente não tinha a motivação...era redação...vazia não vai se preocupar exatamente com as instruções”*.

Guto se coloca como pertencente à última geração de estudantes que ingressou na universidade por meio do vestibular, como por exemplo o da UFC, que exigia em seu processo avaliativo a produção escrita de um gênero textual no qual o candidato podia escolher uma proposta de produção de texto entre um dos três temas apresentados, por essa razão, ele relata que escreveu diversos gêneros textuais nas aulas de produção escrita, tais como, crônica, carta, receita de bolo, o gênero dissertação escolar, narrativas em geral.

Pelos relatos de Guto, percebemos que ele sempre coloca o ensino-aprendizagem da escrita como “algo vazio”, “sem sentido”. Ele não conseguia perceber um propósito para a escrita, era escrever apenas para receber uma nota, mesmo tendo laboratório de escrita na escola que ele frequentava. As escritas eram passadas como tarefa de casa e, depois, levadas para o laboratório de escrita onde o professor fazia algumas marcações, mas essas marcações não o satisfaziam, pois, o professor dizia que havia um “erro” em determinada linha e não especificava, muito menos dava sugestões para resolver o problema de escrita. Ele acabava levando de volta a redação para casa para reescrever e só na segunda correção dava-se a nota. Essa forma de lidar com a escrita no ensino médio influenciou Guto a ter uma visão de escrita vazia, ou sem propósito, ou seja, apenas para conferir uma nota.

Além disso, Guto relata que mesmo havendo *feedbacks* para a sua escrita, esses eram realizados em nível gramatical, não era dito o porquê de sua escrita estar boa ou ruim, muito menos elogiar uma ideia ou questionar sobre determinado ponto de vista. A esse respeito, podemos voltar ao entendimento do que Lillis (2003) tende a reconhecer a prática institucional do mistério.

Verificamos a partir dos relatos de Guto que seus percursos de letramento em casa como no ensino básico são bem contrastantes, enquanto em casa ele foi estimulado através da leitura e também da escrita, no ensino básico ele teve que superar seus problemas iniciais com a linguagem. Guto demonstra seu senso de criticidade reconhecendo suas habilidades e dificuldades em relação à própria escrita. A falta de estímulo e a falta de um propósito claro para realização das atividades de escrita do texto não interferiram nos avanços que Guto conseguiu alcançar em sua escrita.

6.1.2.5 Marlos

Marlos é um homem casado de 36 anos de idade natural do vale do Jaguaribe-Ceará. Mora com a esposa em um bairro da periferia da cidade de Fortaleza. Seus pais são analfabetos. Atualmente é aluno do Curso de Licenciatura em Letras no turno da manhã e trabalha como atendente em uma farmácia. No Extrato 13 a seguir, Marlos relata sobre seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 15 – Percursos de letramento de Marlos em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc. – costumavam contar histórias ou liam para você?

MARLOS - Contavam histórias, ler eles não liam porque meu pai é analfabeto e minha mãe também. Na minha família, lá na minha casa eu fui o primeiro a começar a ler, então meu irmão mandava cartas do Pará e minha mãe saía procurando alguém que conseguisse ler para entender o que era né. Então foi assim, puxa eu poderia ler, eu estou estudando, aí eu pegava as cartas e ficava tentando entender aí, comecei a ler, mas eles contavam, meu pai contava muitas histórias pra gente, a gente sabe das coisas dele antigas, sempre contava histórias, não lia, contava.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

MARLOS - Sim, logo de início sim por causa que, assim, porque a gente se mantém muito mais informado, é, a gente tem como receber mais informações, informações até de uma certa profundidade, e é a forma como a gente entende o mundo hoje, através da leitura, da percepção né, através da leitura e da escrita também, acho que mais leitura mesmo.

Fonte: entrevista de Marlos – EM05

O percurso de letramento de Marlos é totalmente diferente dos outros casos já reportados anteriormente. Ele não presenciou cenas de leitura e de escrita na casa de seus pais. O contato com a leitura se deu principalmente por necessidade de ajudar a mãe a ler as cartas que eram enviadas pelo irmão que morava no Pará. Ao relembrar de sua infância na casa de seus pais, Marlos relata essa necessidade de saber ler desde criança, principalmente para ajudar a mãe a compreender as cartas enviadas pelo filho. Isso contribuiu para que Marlos compreenda a importância da leitura muito mais do que a escrita, pois para ele é através da

leitura que as pessoas se tornam mais informadas sobre os fatos que ocorrem no mundo. No Extrato 14 a seguir, Marlos relata seus percursos de letramento pelo ensino fundamental.

Extrato 16 - Percursos de letramento de Marlos no ensino básico

ENTREVISTADOR - você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

MARLOS - Sim, consigo sim. Ah, eu sou do interior, então a escrita lá, era um pouco diferente. A gente começava cobrindo antes né, as palavras, a letras que vinham para a gente ir cobrindo, e depois ia para as sílabas, para decorar as sílabas. Primeiro conhecendo as letras, depois formado as sílabas... acho que isso. Prosseguindo a gente ia juntando as palavras, primeiro as mais fáceis, tipo duas sílabas, né, e depois partindo para as mais difíceis. E tinha os encontros lh essas coisas assim, os dígrafos, essas coisas. Mas assim, como era uma escola mais precária, era mais assim, botava o conteúdo e a gente ia desarnando, desarnando né, até conseguir formar as palavras e depois juntar as palavras para formar textos né. que professora trabalhava com ditados, ela ditava as palavras para a gente ir escrevendo, né, e depois a gente próprio ia corrigindo, ela escrevia na lousa né, e a gente ia corrigir o que a gente tinha errado e o que a gente tinha acertado. No ensino médio a já passou para uma estrutura assim, a gente já começou a entender como se organiza a frase, né, a função do sujeito, do predicado, a conjugação do verbo e a escrita. (3) A escrita assim né, a maioria para a produção de textos para melhorar a escrita, eu tinha uma escrita horrível (risos) tive até de certa forma de fazer caligrafia né. Melhorou um pouco, mas em termos assim né de desenvolver o modo de escrever assim, e o que posso dizer mais é (4), mais nesse conceito de aprender a...aprender a ler mesmo, a escrita não era nem tanto, digamos assim, abordada, você ia escrever so escrevia texto e tal tipo resumos né, mandava ler livros, mas num...o foco lá era aprender a ler ne, geralmente o foco era aprender a ler.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como um bom (a) leitor/ escritor (a) na sua formação básica?

MARLOS - Eita, (risos) assim (3) eu mesmo não me acho um bom leitor né, porque eu acho que um bom leitor ele vasculha ne todos os lugarezinhas procurando um entendimento, essas coisas, e às vezes com certeza tem que ter um auxílio de um dicionário, um bom dicionário e muitas vezes a gente, principalmente agora, tem que ler muita coisa, a gente da às vezes aquela leitura, faz aquela leitura, como a gente diz né, por cima, superficial, né, e que não é uma leitura boa né (risos). Ai, acho que nessa forma eu peço muito nisso, né, de olhar superficialmente, né, e não procurar aprofundar mesmo as palavras de menos entendimento né, aquelas que a gente menos vê, e de certa forma também o que o autor quis dizer, né, a compreensão mesmo do texto né. Às vezes a gente passa despercebido isso, né, ficar imaginando o que o autor quis dizer, com certas expressões, certas palavras.

Fonte: entrevista de Marlos – EM05

Marlos relata que sua experiência com a escrita foi um pouco diferente. Como ele ingressou em uma escola “mais precária” a forma como ele e os colegas lidavam com a escrita, de certa forma, não contribuía para o desenvolvimento de habilidades que envolvessem a tarefa da escrita. O foco naquele momento era mais na leitura do que na escrita. Somente no ensino médio ele começou a ter contato com a escrita, mas ainda de forma precária, pautando-se na leitura de livros e na produção de resumos que eram feitos a partir dessa leitura. Em pesquisa realizada por Gee (1990), o autor atribui um *déficit* de letramento no ensino fundamental porque as crianças aprendem a ler, mas não usam a leitura para aprender a escrever. Dessa forma, é preciso transformar a escrita em ferramenta de aprendizagem, pois é através dela que podemos argumentar, defender e emitir nossas opiniões sobre os mais diversos assuntos. No entanto, as formas como argumentamos, defendemos e emitimos nossas opiniões partem principalmente de como somos instruídos a fazê-los. O que

ocorre com Marlos em seus percursos de letramento em casa e na escola é ausência de cenas de leitura e escrita. Como ele afirma, a escrita foi pouco abordada ou sequer foi abordada no ensino médio.

Depois de concluir o ensino básico, Marlos passou um bom tempo para tentar o vestibular e ingressar em seus estudos na universidade. Ele se mudou do interior para a capital e conseguiu emprego como atendente de farmácia. A sua esposa foi quem mais o incentivou para retornar a seus estudos. Por essa razão, Marlos tentou por diversas vezes o vestibular para Letras da UECE, até conseguir ser aprovado.

6.1.2.6 Roger

Roger é um homem solteiro de 22 anos de idade, oriundo da cidade de Fortaleza-Ceará. Mora com a família em um bairro da periferia. Seu pai tem ensino fundamental completo e sua mãe está concluindo o ensino médio. Atualmente é aluno no Curso de Bacharelado em Letras nos turnos da manhã e da noite. No Extrato 15 a seguir, Roger relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 17 – Percursos de letramento de Roger em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

ROGER: sim...minha mãe. Histórias assim em quadrinhos.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

ROGER - Minha mãe ajudava meu primo no letramento dele, sempre via ela escrevendo e ajudando ele nas separações silábicas. Meu pai preenchia as cadernetas do trabalho dele e respondia as apostilas do Curso de informática.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

ROGER: sim, desde pequeno identifiquei todas as duas. na escola...sim...agora em casa...só as resoluções minhas mesmo, da aula. não via meus pais ... eles não tinha esse apreço com escrever.

Fonte: entrevista de Roger – ER06

Em seu relato, em suas lembranças de seus letramentos na casa dos pais, ele recorda de cenas de leituras feitas por sua mãe. Era costume de sua mãe ler histórias em quadrinhos. Além disso, Roger sempre presenciou cenas de escrita, sua mãe ajudava um de seus primos a resolver suas atividades, enquanto o seu pai sempre estava tomando anotações em sua caderneta de trabalho e nas apostilas do Curso de informática. Assim como Paula, Ítalo e Guto, Roger foi influenciado desde cedo, em casa, ao gosto pela leitura. No Extrato 16, a seguir, Roger relata seus percursos de letramento pelo ensino básico.

Extrato 18 - Percursos de letramento de Roger no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

ROGER – minha experiência no ensino médio foi ótima, nunca tive dificuldade em produzir redações, resumos, provas né,... pois fui letrado no tempo ideal, mas achava ortografia era mais fácil do que os recursos textuais.

ENTREVISTADOR - Que gêneros eram produzidos no ensino médio.

ROGER - resumos, redações, narrativas e crônicas, raramente pediam fábulas.

ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas você lembra se havia instruções para escrita?

ROGER - Eles deixavam as instruções no papel que era entregue. Só dizia algo a mais se alguém tivesse dúvida.

ENTREVISTADOR – E quando vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum *feedback*?

ROGER - Eles instruíram algo que não estava explícito no papel e davam alguma instrução sobre uma regra específica para a produção de tal gênero.

ENTREVISTADOR – Você ficava satisfeito com essa resposta que lhe era dada ao seu texto?

ROGER - Não muito, não tinha muitas dúvidas. Sempre gostei de pesquisar por conta própria (risos). mas era como se fosse um complemento do que eu já sabia.

Fonte: entrevista de Roger – ER06

Roger identificou desde cedo que a leitura e a escrita eram importantes. As cenas de leitura em casa, na comunidade e na escola contribuíram para que ele desenvolvesse apreço pelas atividades de leitura e escrita no ensino básico. Pelos seus relatos, Roger teve “ótimo” relacionamento com a escrita nos seus percursos de letramento no ensino básico, para ele não existiram dificuldades, pois ele afirma que foi letrado no tempo certo. Roger afirma que não encontrou problemas ou dificuldades em produzir redações, resumos ou provas, pois ele acha que foi letrado no tempo certo. No entanto, apesar de se reconhecer sem dificuldades em produção escrita achava mais fácil lidar com a ortografia, por ser mais fácil do que com os recursos textuais. Além disso, Roger percebia que as instruções dadas para a escrita não eram explícitas e os *feedbacks* não correspondiam ao que ele esperava.

Os relatos de Roger nos levam a perceber que ele teve e tem um olhar positivo sobre sua história de letramento no ensino básico. Ele demonstra não ter tido dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, ele mostra seu protagonismo ao dizer que “sempre gostou de pesquisar por conta própria”. Essa atitude levou-o a não ter dificuldades com a produção escrita no ensino básico.

6.1.2.7 Letícia

Letícia é uma mulher solteira de 23 anos de idade oriunda da cidade de Fortaleza-CE. Mora com a família em um bairro da periferia. Seus pais têm ensino fundamental incompleto. Atualmente é aluna do Curso de Licenciatura em Letras no turno da manhã. No Extrato 17 a seguir, Letícia relata seus percursos de letramento em casa.

Extrato 19 - Percursos de letramento de Letícia em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

LETÍCIA – Deixa lembrar, na minha infância... é difícil lembrar né. Meus pais não, não vejo assim, eles lendo historias, contavam histórias...mas assim, né, ler no livro não.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

LETÍCIA – Você quer dizer em casa? Em casa não, só na escola mesmo.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

LETÍCIA- Sempre vi que era importante.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

LETÍCIA – Não sei dizer.

Fonte: entrevista de Letícia – EL07

Ao relatar seus percursos de letramento em casa e na comunidade Letícia afirma não ter presenciado cenas de leitura e escrita em sua casa. Embora, Letícia não tenha presenciado cenas de leitura, considera que a leitura é importante. No Extrato 18 a seguir, Letícia relata seus percursos de letramento em sua educação básica.

Extrato 20 - Percursos de letramento de Letícia no ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

LETÍCIA – (3) não me recordo muito bem no momento....deixa ver, era mais pra gente fazer uma redação. Contar tipo uma historia...os professores pediam pra gente escrever uma historia. Tipo assim. Não me lembro muito bem, não.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

LETÍCIA – Sempre me achei uma leitora mediana, né. Escrever sempre tive um pouco de dificuldade.

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

LETÍCIA – de escrita? Lembro ...foi (risos) muito bem usada não (risos) digamos assim. De escrita, escrever mesmo redação e tal... eu tive no segundo ano por que minha professora ... ela colocou neh, na época por que assim neh eu fiz o ensino médio em escola pública então eu acho que tem ne... é mais decaído o ensino querendo ou não, infelizmente .

ENTREVISTADOR – Como eram essas produções?

LETÍCIA – deixa eu lembrar (6) porque assim, tinha os paradidáticos neh que ela passava, na verdade esses paradidáticos foram uma coisa assim ... era para ter um a cada bimestre ne só que acabou só tendo dois e foi uma coisa bem precária ...ai a gente tinha o livro, ai tinha que ler e tinha que discorrer sobre fazer uma dissertação ... às vezes ela dava o tema também.

ENTREVISTADOR – E quando vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum *feedback*?

LETÍCIA – não ...sim ela corrigia neh ela entregava neh, ate ela inventou uma vez de ... de... meio que ler algumas que foram bem ... a minha até ela leu (risos) um parágrafo ai neh pra turma toda, ai isso foi só dessa vez que eu lembro. Não como um feedback mas só mostrando assim uns pontos. Na verdade foram bem poucas, eu não considero bem um feedback.

Fonte: entrevista de Letícia – EL07

Como podemos verificar no relato de Letícia, ela não consegue se lembrar muito bem como se deu seu percurso de letramento no ensino fundamental. O que ela consegue trazer à memória é que os professores pediam para escrever histórias. Já no ensino médio, ela consegue lembrar que começou a produzir textos a partir do segundo ano, provavelmente por influência do ENEM. Letícia se vê sem muita habilidade para a escrita de textos, atribuindo a

ineficácia do ensino de redação ao fato de ela ter estudado em uma escola pública. Ela afirma ainda, que produzia textos dissertativos-argumentativos a cada aula de redação, no entanto, ela vê esse tipo de ensino de forma bastante precária, porque havia pouco ou quase nenhum subsídio que amparasse a produção escrita.

Podemos inferir pelos relatos de Letícia que as dificuldades em leitura e escrita se devem aos seus percursos de letramento em casa, na comunidade e no ensino básico. Ela se reconhece como uma leitora mediana. Consideramos que por conta disso houve interferência em sua escrita como comprovamos por sua afirmação: “a escrita sempre foi um pouco difícil para mim”. Aliado a essas dificuldades, o ensino de escrita em sua educação básica segue as mesmas diretrizes dos outros alunos que já descrevemos anteriormente, a ausência de instruções bem claras e a falta de um *feedback* no texto escrito colaboram para que as dificuldades permaneçam e a escrita não seja realizada a contento pelo aluno, o que acaba colocando a escrita como um produto (CURRY; LILLIS, 2003) ao invés de um processo que leve a um produto final.

6.1.2.8 Carla

Carla é uma mulher casada de 23 anos de idade, oriunda da cidade de Fortaleza-CE. Mora com o esposo em um bairro da periferia. Seus pais têm ensino médio incompleto. Atualmente é do curso de Licenciatura em Letras no turno da noite. No Extrato 19, a seguir, Carla relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 21 - Percursos de letramento de Carla no ensino básico

| |
|---|
| <p>ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?</p> <p>CARLA – Meu pai sempre gostou de ler histórias em quadrinhos, minha mãe sempre estava lendo algum livro ou revista.</p> <p>ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?</p> <p>CARLA – Não.</p> <p>ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?</p> <p>CARLA - Sim.</p> <p>ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?</p> <p>CARLA – Não.</p> |
|---|

Fonte: entrevista de Carla – EC08

Carla presenciou cenas de leitura desde criança, via seu pai lendo histórias em quadrinhos. Em seus relatos sobre suas histórias de letramento em casa e na comunidade, ela se posiciona de forma bem sintética, respondendo às nossas indagações com um sim ou um

não, mesmo havendo tentativas de incentivo a uma resposta mais robusta. No Extrato 20, a seguir, Carla relata seus percursos de letramento em seu ensino básico.

Extrato 22 - Percorso de letramento de Carla no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência com a escrita no ensino médio?

CARLA - Foi bastante proveitosa. Não tenho dúvidas de que o meu processo de escrita no ensino médio serviu como base sólida para mim, agora aluna do Curso de Letras. Eu sempre me identifiquei com as palavras, com a literatura. Apesar disso, escrever era um desafio. Mas um desafio que eu tinha prazer de driblar.

ENTREVISTADOR - Como eram feitas as produções textuais?

CARLA - Dependia muito de qual gênero era solicitado pelo professor. Geralmente, quando a professora pedia para escrevermos uma crônica, por exemplo, ela dava opções para que escolhêssemos o tema que a gente preferia abordar. Quando era um texto dissertativo-argumentativo, ela definia o tema.

ENTREVISTADOR - Como eram as instruções dadas para a escrita?

CARLA - A professora começava explicando o que é, era determinado gênero e como poderíamos produzi-lo. Depois, nos mostrava exemplos de textos que foram produzidos por outros alunos. Eram exemplos diversos, do texto “pobre” e pouco articulado ao texto bem estruturado, bem elaborado. Comparávamos os textos, fazíamos reflexões acerca do que foi escrito, discutíamos... Havia também sempre um texto de apoio, sobre o assunto que iríamos desenvolver, estilo texto motivador do Enem.

ENTREVISTADOR - Como eram dados os feedbacks?

CARLA - a professora fazia uma espécie de levantamento e dava um feedback geral, tendo como base os desvios mais frequentes, apresentados nas nossas produções. Depois, ela abria espaço para tirarmos as nossas dúvidas. Isso era feito individualmente. Quem tinha dúvida dirigia-se a sua mesa e ela explicava. A escola oferecia também o laboratório de redação, quando faltava alguns meses para os exames externos. Caso o aluno se interessasse, ele poderia ter um atendimento diferenciado. Eu sempre recorria a esse recurso.

Fonte: entrevista de Carla – EC08

Em seus relatos de letramento na educação básica, Carla tem excelentes recordações sobre a forma como aprendeu a leitura e a escrita. Ela se sentiu estimulada por seus professores ao fazer as produções escritas no ensino médio, isso contribuiu para que ela chegasse com uma base sólida ao Curso de Letras.

Carla sempre teve ótimas experiências de leitura e seus professores sempre lidavam com a escrita de forma exitosa. Os professores davam boas instruções para a escrita e, além disso, davam *feedbacks* aos textos que eram produzidos. Essa forma de instruir os alunos à escrita contribuiu para que Carla se sentisse sempre confiante quanto à forma de lidar com a escrita do texto. No entanto, ela ainda não se considerava naquela época uma escritora confiante, ao passo que, como leitora, ela sempre se sentiu bastante confiante. A forma de lidar com a escrita enquanto um processo (CURRY;LILLIS, 2003) teve um impacto positivo nos letramentos de Carla em sua educação básica, tendo em vista que afirma que não tem dúvidas de que o seu processo de escrita no ensino médio fez com que ela tivesse uma base sólida, e isso lhe ajudou no Curso de Letras. Além disso, Carla sempre se identificou com as palavras, com a literatura. Escrever para Carla sempre foi e continua a ser um desafio que ela tem o prazer de driblar.

Podemos inferir que suas boas experiências em leitura e escrita em seu ensino básico contribuíram para que Carla se reconheça com uma base sólida em relação aos seus letramentos anteriores. Diferente dos outros estudantes escritores aprendizes, Carla relata seu bom relacionamento com a escrita no ensino médio. O ensino-aprendizagem de produção escrita pautado no processo de escrita, no qual as instruções e os *feedbacks* tornaram-se visíveis. Os recursos apresentados pelos professores, a influência do laboratório de escrita e o atendimento diferenciado fez com que Carla sempre procurasse esses recursos que lhe auxiliavam em sua escrita. Toda essa experiência vivenciada por Carla fez com que ela chegasse ao ensino superior com excelente nível de letramento, não apresentando dificuldades em relação à leitura e à escrita como ela reportou em seus relatos.

6.1.2.9 André

André é um homem solteiro de 41 anos de idade, oriundo da cidade de Fortaleza, Ceará. Mora com a família em um dos bairros da periferia. O pai tem ensino fundamental incompleto e sua mãe tem o ensino médio. Atualmente é aluno do Curso de Licenciatura em Letras no período noturno. No Extrato 21, a seguir, André relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 23 – Percursos de letramento de André em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

ANDRÉ – minha mãe contava histórias para mim (3) ela mesclava contava mais sobre histórias que ela conhecia, lia o que já tinha lido, nesse sentido. As pessoas liam jornal, revista, história em quadrinhos.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

ANDRÉ – meu pai né, ele vendia carros, e fazia os anúncios da venda dos carros. Pedia pra eu ler às vezes se tinha alguma coisa certa (3) se estava faltando alguma coisa, mais anúncios, essas coisas

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

ANDRÉ – Sim, eu gostava de ler...revista em quadrinhos, até porque eu queria fazer igual, ver os personagens, era isso, ler as histórias em quadrinhos, ver os desenhos.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

ANDRÉ – Assim, na comunidade eu não tô lembrado, né. Nas brincadeiras que a gente fazia com os amigos a gente gostava de fazer teatro, inventar histórias. A gente costumava fazer isso, aí, teve até uma época que a gente fez convite pro pessoal de fora, pro teatro a gente pôs cadeira, criou cenário e tudo e convidou as pessoas do bairro, de outros bairros.

Fonte: entrevista de André – EA09

Durante seu percurso de letramento em casa, André presenciou cenas de leitura e de escrita. A mãe de André costumava contar histórias para ele, principalmente as que ela já tinha lido, além disso, ele presenciou cenas de leitura por parte de seus parentes que liam

jornais, revistas e histórias em quadrinhos. As cenas de escrita vieram a partir dos anúncios que o pai produzia para vender carro, os quais eram lidos por André para saber se estavam bem escritos. O contato com cenas de leitura em sua casa, fez com que André despertasse desde cedo o gosto pela leitura, principalmente, por histórias em quadrinhos.

No Extrato 22 , a seguir, André faz o relato de seus percursos de letramento no ensino fundamental.

Extrato 24 – Percursos de letramento de André no ensino básico

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

ANDRÉ- Foi razoável, o professor dava regras de gramática direto né, em cima de gramática direto (3) redação foi melhor do que a escrita né, a redação, o sistema não era difícil né para desenvolver o que atrapalhava mesmo era o momento da escrita em cima da redação.

ENTREVISTADOR - Que gêneros eram produzidos no ensino médio?

ANDRÉ – Era narração, descrição...a dissertação era aqui, acolá , mais para narração e descrição. Eram descrição de pessoas, de lugares, ai às vezes eram os dois juntos, você contava uma historia ai você escreve ... conta a história de um lugar ai bota a descrição no meio, às vezes era só para contar a historia. A dissertação como te disse aqui, acolá, né, aparecia pouco.

ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas você lembra se havia instruções para escrita?

ANDRÉ – como te disse, em cima de gramática, eram as regras básicas, ter cuidado com as letras maiúsculas, minúsculas, assim, no início de frases. Ela entregava a folha e pedia para não fugir do tema, dizia o número de linhas o mínimo 15 o máximo 30, três parágrafos, a exigência era essa.

ENTREVISTADOR – E quanto vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum feedback?

ANDRÉ – Não, não, só tinha a nota. Ela fazia comentários gerais para a turma. Mas no papel só vinha a nota, limpa e seca.

Fonte: entrevista de André – EA09

Em seus relatos, André não consegue se lembrar de seus percursos de letramento no ensino fundamental. Ele relata apenas suas experiências de escrita no ensino médio. Ele considera que sua experiência com a produção escrita no ensino médio foi razoável, no entanto, ele chega a confundir o que é ensino de gramática com o ensino de escrita. Para ele, a redação “foi melhor do que a escrita”, ele não consegue fazer uma distinção entre o que é escrever e o que é aplicar as regras gramaticais. Como ele afirma “a redação”, “o sistema não era difícil”, “o que atrapalhava mesmo era o momento da escrita em cima da redação”. Podemos inferir dos relatos de André sobre suas experiências de escrita no ensino médio que ele se prende aos padrões de forma, ter que aplicar essas regras na hora da escrita lhe trazia grandes dificuldades. Os gêneros textuais mais trabalhados por ele, no ensino médio, foi o gênero redação escolar focando no tipo narrativo e descritivo e raramente no dissertativo. Ele não reconhece nenhum gênero fora desses já padronizados pela escola.

Pelos relatos de André, sobre seu percurso de letramento no ensino básico, podemos inferir que há pouco sucesso no seu desenvolvimento das habilidades de escrita, além disso, percebemos que ele não tem um senso de criticidade sobre seu próprio letramento.

Ele reconhece suas dificuldades, chega a afirmar que, por conta de um ensino precário de escrita no ensino médio teve dificuldades nas primeiras experiências de escrita na universidade. A falta de instruções sobre o que escrever e como escrever, o ensino de escrita apoiado apenas na gramática e a falta de *feedbacks* sobre a escrita contribuem para que André chegue à universidade com problemas nos seus letramentos anteriores (BARTON; HAMILTON, 2000). Podemos constatar pelo exposto que as práticas de escrita não se tornam visíveis, isso faz com que a prática institucional do mistério (LILLIS, 2001) acompanhe a maioria dos estudantes escritores aprendizes desde sua escolarização básica.

Pelos relatos de André, podemos inferir que em seus letramentos anteriores, a escrita não ocupou lugar central. O ensino apoiado apenas nas regras gramaticais não contribuiu para que ele chegasse ao ensino superior no tempo certo. Foram necessárias várias tentativas para que ele conseguisse alcançar o seu objetivo tão almejado, ingressar no Curso de Letras.

6.1.2.10 Ana

Ana é uma mulher de 26 anos, solteira, oriunda da cidade de Fortaleza-CE. Mora com os pais em um bairro da periferia da cidade. Seus pais possuem ensino fundamental incompleto. Atualmente é aluna do Curso de Licenciatura em Letras no turno noturno. No Extrato 23, a seguir, Ana relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 25 - Percurso de letramento de Ana em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

ANA – As pessoas da minha casa não costumam ler nem escrever. Só escrevem e leem o necessário.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

Ana – não, não via cenas de escrita.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

ANA – Não, não achei que era importante.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

ANA - Sim, costumava participar na igreja e no teatro. No teatro a leitura era muito utilizada.

Fonte: entrevista de Ana – EA10

Ana relata que em sua casa não presenciou cenas de leitura e de escrita, no entanto, ela afirma que seus pais “leem e escrevem o necessário” para as relações cotidianas, o que sinaliza que Ana de alguma forma presenciou cenas de leitura e de escrita. A escassez de cenas de leitura e de escrita em sua família fez com que ela não reconhecesse a importância da leitura e da escrita em seu percurso de letramento em casa. Infere-se, por seus relatos, que

Ana passou a ter um contato maior com a leitura quando ela participava da escola e do teatro na comunidade. No Extrato 24, a seguir, Ana relata seus percursos de letramento em sua educação básica.

Extrato 26 – Percursos de letramento de Ana no ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

ANA - não tenho muitas lembranças (...) acho que a gente fazia histórias, coisas assim. Não me lembro muito bem não.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

ANA - Não sabia da importância, mas lia e escrevia porque gostava.

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

ANA - Muito ruim. Estudei em escola pública e na época (2006) a escrita não era cobrada. Não tive experiência de escrita porque terminei o ensino médio sem saber o que era uma redação.

ENTREVISTADOR - Que gêneros eram produzidos no ensino médio.

ANA - Não tinha aula de redação, apenas uma professora chegou a passar uma redação, mas como ela era temporária, ficou pouco tempo.

Fonte: entrevista de Ana – EA10

Os letramentos de Ana na sua educação básica parecem não ter influenciado muito nas suas habilidades de leitura e de escrita. Ela não consegue se lembrar dos seus percursos de letramento no ensino fundamental, ela reafirma que não reconhecia a importância da leitura, mas lia e escrevia por que gostava. Nesse contexto, podemos observar que Ana não teve uma influência representativa que a levasse a desenvolver o gosto pela leitura ou pela escrita. Além disso, seu percurso de letramento no ensino médio não contribuiu para melhorar suas habilidades de leitura e escrita. Como ela afirma, a sua experiência no ensino médio “foi muito ruim”, “não havia aulas de redação” e as poucas experiências em escrita vieram através de uma professora substituta. Podemos constatar que devido a professora ser substituta não foi possível para ela dar continuidade a essas poucas experiências em escrita, ou melhor, não pode aprofundar o que acabara de iniciar. Isso leva Ana a passar por uma experiência frustrante em relação ao ensino-aprendizagem de escrita em sua educação básica.

6.1.2.11 Kátia

Kátia é uma mulher casada de 28 anos de idade, oriunda da cidade de Fortaleza-CE. Mora com a família em um bairro da periferia. Seu pai tem ensino médio completo e sua mãe ensino fundamental completo. Atualmente Kátia é aluna do Curso de Licenciatura em

Letras no período noturno. No Extrato 25, a seguir, Kátia relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 27 – Percursos de letramento de Kátia em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

KÁTIA - Não me lembro muito direito, mas lembro que minha mãe contava histórias do tempo dos avós dela. Agora ler, não via não, porque meus pais tinham pouca escolaridade, minha mãe era dona de casa e meu pai trabalhava numa fábrica.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

KÁTIA - Não muito. Lá em casa a gente não era muito de escrever não.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

KÁTIA - Não, apenas quando comecei a estudar na escola senti que a leitura e a escrita são importantes, porque através delas que aprendemos nas outras disciplinas. Se temos dificuldade em leitura, ai complica tudo, né.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

KÁTIA - Não. Não participava de eventos no nosso bairro.

Fonte: entrevista de Kátia – EK11

Em seu relato sobre seu percurso de letramento em casa, Kátia não presenciou cenas de leitura ou de escrita, não sentiu que a leitura e a escrita tivessem alguma importância, apenas quando começou a estudar é que foi perceber a relevância da leitura e da escrita. A falta de contato com cenas de leitura e escrita em casa levaram Kátia a não ter uma visão da importância da leitura e da escrita desde cedo. Somente quando ela começa seus estudos em sua educação básica vem a perceber a influência da leitura em sua vida. No Extrato 26, a seguir, Kátia relata seus percursos de letramento por seu ensino básico.

Extrato 28 - Percursos de letramento de Kátia no ensino básico

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

KÁTIA - Sim. Na escola, eu gostava muito de ler, principalmente livros de história. Escrever era mais raro, às vezes, a professora mandava escrever conto, poesia, redação, mas nem todo mundo fazia. Eu fazia porque gostava de contar histórias.

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

KÁTIA - Sim. Adorava ler. Escrevia pouco, só quando a professora pedia. Mas lia muito romances.

ENTREVISTADOR – como foi sua experiência com a escrita no ensino médio?

KÁTIA – no ensino médio eu tive uma ... uma experiência boa de escrita né ...tive a oportunidade de estudar no[...] lá no IFCE e meu professor foi o X ... que é professor daqui da UECE, então eu tive lá muita oportunidade de treinar bastante a escrita porque toda semana ele fazia a gente ler um livro e escrever sobre o livro, fazer resumo...

ENTREVISTADOR – essas instruções eram de forma escrita ou oral?

KÁTIA – oral e escrita também.

ENTREVISTADOR – como eram dados os feedbacks?

KÁTIA – ele sempre corrigia ... e essa experiência que tive foi quando estudei com ele por que com os outros professores no ensino médio eu num ...tive muita produção escrita não. É não muito agora eu(3) eu tive como eu falei ne ...eu fiz o segundo, eu fiz o primeiro ano do ensino médio ele foi meu professor, então logo de início a gente produziu muito porque toda semana a gente lia um livro e tinha que produzir.

Fonte: entrevista de Kátia – EK11

Através dos relatos de Kátia, podemos confirmar que ela despertou o gosto pela leitura quando iniciou seus estudos na escola. Foi nesta etapa inicial do ensino que Kátia percebeu a importância da leitura e o gosto por ler livros, principalmente “livros de história”. Essa identificação com os livros de história contribuiu para que ela gostasse de escrever, muito embora a escrita não fosse uma atividade corriqueira em seus anos iniciais na educação básica. No ensino médio, Kátia teve experiência exitosa com a escrita. Foi no ensino médio que ela teve oportunidades de treinar sua escrita, essas oportunidades fizeram com que ela desenvolvesse melhor o gênero resumo.

Pelos relatos de Kátia, podemos inferir que em seu percurso de letramento no ensino básico que ela teve um bom relacionamento com a leitura e a escrita. No entanto, as instruções dadas para a escrita e os *feedbacks* pareciam não atender às expectativas dela, pois, somente no primeiro ano do ensino médio, ela teve esse contato maior com a produção escrita.

6.1.2.12 Pamela

Pamela é uma mulher de 46 anos de idade, casada, oriunda da cidade de Jaguaribe-CE. Mora com a família em bairro de periferia da cidade de Fortaleza. Seus pais eram analfabetos até a idade de 60 anos quando foram alfabetizados. Atualmente, Pamela é aluna do Curso de Licenciatura em Letras no turno da manhã. No Extrato 27, a seguir, Pamela relata seus percursos de letramento na casa de seus pais.

Extrato 29 - Percurso de letramento de Pamela em casa

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

PAMELA: não...minha mãe só se alfabetizou depois dos 60, ela aprendeu ler agora depois dos 60 naquele programa do sesc ler, depois de muita insistência eu botei ela lá e aprendeu a ler e o meu pai não tinha um letramento legal não, eu aprendi a ler, a me interessar pela leitura na escola pelo incentivo das professoras por esses circulozinho de leitura que eu comecei a tomar gosto pela leitura.

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

PAMELA: não... também não, porque minha mãe não sabia ler e escrever até os 60 e meu pai era super ocupado, ele não tinha também não.

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

PAMELA - Eu só descobri que a leitura era importante na escola por causa dos livros dos contos de fadas, eu amava os livros de contos de fada.

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

PAMELA: não, não porque os eventos na comunidade era só ir pra missa e minha mãe me botou em mil e quinhentos trabalhos manuais, tudo que tu possa imaginar eu aprendi(3) tricô, crochê, bordado, nunca me colocou em nenhum projeto de escrita (risos).

Fonte: entrevista de Pamela – EP12

Pamela relata que não presenciou cenas de leitura ou escrita em sua infância, descobrindo a importância da leitura somente na escola. Vindo a descobrir a importância da leitura na escola sendo atribuído ao fato de ter se aproximado dos livros de contos de fadas. Pamela é filha de pais analfabetos que não puderam contribuir com cenas de leitura ou escrita antes de seu ingresso na escola. Situações similares são compartilhadas por Marlos, Ana e Kátia que também só começaram a ter contato com a leitura e a escrita na escola. É nessa fase inicial do ensino que Pamela vai despertando o gosto pela leitura. No Extrato 28, a seguir, Pamela relata seus percursos de letramento pelo ensino básico.

Extrato 30 – Percursos de Letramento de Pamela no Ensino Médio

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

PAMELA: olha no meu... eu... eu não estou lembrada do fundamental I, mas no fundamental II é, eu me lembro que tinha esses círculos de leitura foi quando a professora de português começou a distribuir livros que a gente podia levar para casa. Ai sim, eu virei uma devoradora de livros. Tanto é que ... que eu fui leitora de gibis por muitos anos ... tu não faz ideia do monte de gibis e outros livros que lia...depois comecei a comprar publicações nas bancas de revista da editora abril que é umas publicações quinzenais, então sempre fui uma devoradora de livros tanto eu como meus irmãos ... aí a gente fazia uns bicos só para comprar livros (risos)

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

PAMELA: a leitura sempre foi um prazer mesmo...primeiro que no interior nem tinha universidade quando chegou no ensino médio eu parei ai depois é que tive oportunidade de vir pra cá. Eu já morei em outros locais, mas não organizei minha vida, quando eu vim pra cá e que eu decidi ver se eu entrava na universidade so que eu levei um tempo para passar no vestibular

Fonte: entrevista de Pamela – EP12

Pamela relata que não presenciou cenas de leitura e/ou escrita em casa e na comunidade. O contato com a leitura veio através dos círculos de leitura proporcionados por sua professora de português que emprestava livros para os alunos levarem para casa. Essa participação nos círculos de leitura fez com que Pamela despertasse o gosto pela leitura. Pamela afirma que sempre fazia suas leituras por prazer. Ela e os irmãos faziam “bicos” para adquirir livros. Como ela morava no interior e não havia universidade, por essa razão parou seus estudos no ensino médio. Com sua mudança para a Capital decidiu ver se entrava na universidade, no entanto ela demorou a ser aprovada no vestibular.No Extrato 29, a seguir, Pamela relata seus percursos de letramento no ensino médio.

Extrato 31 – Percursos de Letramento de Pamela em sua educação básica

(Continua)

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

PAMELA: olha no ensino médio, eu tive a felicidade de ter excelentes professores de português, inclusive a minha melhor professora de português, foi no terceiro ano do ensino médio. Que era (3) uma senhorinha de 72 anos de idade, ai ela ... ela passava muita redação, muita produção escrita, e, naquela época, eu gostava de escrever, então eu escrevi muito naquela época.

Extrato 32 – Percursos de Letramento de Pamela em sua educação básica

(Conclusão)

| |
|---|
| <p>ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas você lembra se havia instruções para escrita?</p> <p>PAMELA: meu deus...geralmente ela, ela, era tipo uma crítica, ela dizia, o que a gente tinha entendido também, na verdade era uma crítica nossa do livro, o que a gente tinha entendido, tinha gostado, era uma crítica nossa do livro. Era isso que ela queria saber</p> <p>ENTREVISTADOR – E quanto vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum <i>feedback</i>?</p> <p>PAMELA: ela, assim vinha o feedback, no início eu falava em voz alta o que eu tinha escrito para o grupo e como ela era uma pessoa muito querida todo mundo se esforçava de participar do grupo de leitura dela por que ela já era uma senhora bem idosa, mas era um amorzinho todo mundo era apaixonado por ela. Todo mundo fazia questão de participar do grupo, conversar, interagir.</p> <p>ENTREVISTADOR – Você ficava satisfeita com essa resposta que lhe era dada ao seu texto?</p> <p>PAMELA – Sim, eu gostava muito dos comentários da professora.</p> |
|---|

Fonte: entrevista de Pamela – EP12

Pamela teve experiência exitosa de escrita no ensino médio principalmente no 3º ano do ensino médio. Foi nessa época que Pamela despertou o gosto pela escrita como ela afirma que *gostava muito de escrever*. Pelos relatos de Pamela, podemos inferir que a professora era a mesma do ensino fundamental e a metodologia aplicada era a mesma, ou seja, o círculo de leitura. As produções escritas eram voltadas para a síntese dos livros que eram lidos pelos alunos. Como Pamela afirma era um tipo de crítica a ser escrita.

Em suma, como relatado por Ivanic (2004) a política, a prática e as opiniões sobre letramento são geralmente sustentadas, consciente ou subconscientemente, por formas particulares de conceitualização da escrita e por formas particulares de conceituar como a escrita pode ser aprendida. Essas diferentes formas de conceituar os letramentos são o coração dos discursos, em sentido mais amplo: associações reconhecíveis entre valores, crenças, práticas que levam a formas particulares de ação situada como por exemplo as diversas formas pelas quais os estudantes escritores aprendizes tiveram acesso à leitura e à escrita em seus percursos de letramento em casa, na comunidade e no ensino básico. Além disso, as decisões, as escolhas e omissões particulares, as maneiras como as pessoas falam sobre escrever e aprender a escrever, e as ações que elas fazem como aprendizes, professores e avaliadores, são instanciações de discurso de escrita que se fazem presentes no momento do ensino-aprendizagem da escrita.

6.2 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CURSO DE LETRAS

As práticas e os Eventos de Letramento acadêmico dos doze (12) estudantes escritores aprendizes na comunidade discursiva do Curso de Letras da UECE nos permitem verificar como esses estudantes articulam a leitura e a escrita no ensino superior. Como se

deram o contato com a escrita acadêmica nas disciplinas de escrita e quais sentimentos, dificuldades e habilidades puderam ser mostradas por eles durante sua trajetória na comunidade discursiva do Curso de Letras. Na seção a seguir, partimos dos exemplos dos estudantes escritores aprendizes em suas práticas e eventos de letramento no Curso Licenciatura e Bacharelado em Letras.

6.2.1 Práticas e Eventos de Letramentos dos Estudantes Escritores Aprendizes do Curso de Letras Português da UECE

Nesta subseção, mostramos exemplos das experiências de leitura e escrita dos estudantes escritores aprendizes nas práticas e nos eventos de letramento do Curso de Letras. Esses exemplos mostram como esses alunos se reconhecem como leitores e escritores no ensino superior, possibilitando-nos compreender suas habilidades e dificuldades ao lidarem com a escrita na comunidade discursiva do Curso de Letras. No geral, nossa compreensão acerca dos relatos de suas práticas de letramento no Curso de Letras se ampara nos momentos em que a escrita é colocada em pauta, ou seja, nas práticas e nos eventos de letramento como atribuídos por Street (1984) e Heath (1982) no algo escrito ajuda, faz parte das interações no ensino-aprendizagem. Substancial às práticas e aos eventos na comunidade discursiva, apoiamo-nos ainda no que os estudantes escritores revelam sobre as instruções e *feedbacks* dados a escrita, pois assim, podemos compreender como a escrita acadêmica é vista no Curso de Letras. As experiências de escrita acadêmica vivenciadas pelos doze (12) estudantes escritores aprendizes nos levaram a perceber que é preciso que o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica seja conduzido de forma visível dentro de suas práticas na comunidade discursiva do Curso de Letras. Na seção a seguir, começamos a observar esses exemplos a partir dos relatos de Paula.

6.2.1.1 Paula

Como vimos na seção 6.1. Paula é aluna do Curso de Licenciatura em Letras no turno da manhã. Em seus percursos de letramento no ensino básico, constatamos que Paula teve uma boa relação com a leitura e a escrita. No Extrato 30, a seguir, Paula relata sua relação com o Curso de Letras e como aconteceu sua escolha pelo Curso.

Extrato 33 - Práticas e eventos de letramento de Paula no ensino superior

ENTREVISTADOR - Você é consciente que vai continuar no Curso de Letras?

PAULA – sim, sim. Hum, posso ter pensado em transferir para o bacharelado, achando que talvez para eu ser professora eu tenho que saber traduzir aquilo que pros alunos entenderem e eu sinto que não tenho essa facilidade de tradução do que entendo de explicar, então por duas vezes eu pensei em transferir para o bacharelado por conta disso, mas continuei no Curso de Letras.

ENTREVISTADOR - O Curso de Letras foi algo que você sempre quis fazer?

PAULA – sim, sim, já tinha, minha mãe ela sempre quis que eu fizesse jornalismo ou publicidade por que ela dizia que eu escrevia muito bem e que eu deveria entrar em uma dessas duas, inclusive eu tentei algumas vezes, mas eu não gosto nem de um nem de outra por achar muito artificial então eu preferi o Curso de Letras.

Fonte: Entrevista de Paula – EP01

Pelos relatos de Paula sua escolha pelo Curso de Licenciatura em Letras aconteceu por escolha própria, foi algo que sempre almejou conquistar. Ela sempre teve consciência de sua opção por esse Curso, muito embora, sua mãe ao reconhecer Paula como boa leitora e escritora sugeria que ela optasse por jornalismo ou por publicidade, no entanto, Paula se identificou mais com o Curso de Letras. Durante seu primeiro ano no Curso de Letras, ela teve dúvidas sobre permanência ou não no Curso, como ela afirma que para ser professora precisa saber traduzir o conteúdo a ser aplicado para que os alunos possam entender. Essa sensação de incapacidade fez com que Paula pensasse em optar por sua transferência para o Curso de bacharelado. No Extrato 31, a seguir, Paula relata como ocorreu sua relação como a leitura no ensino superior.

Extrato 34 – Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitor?

PAULA – Hum (pensativa)(6) acho que médio, médio, hum...não e... é como aquilo que tinha falado no início eu não vejo que não há um ápice assim que a pessoa possa chegar da, na leitura e na escrita, porque sempre vai surgir algo, que a gente vai, sempre a gente vai encontrar textos que vão ser mais complexos que não vai ta que a gente não vai ter a bagagem suficiente par entender o texto, mas de uma certa forma acho que é mediano.

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no Curso de Letras?

PAULA – Ah, achei, eu tive muita dificuldade com justamente com textos é da Teoria linguística, principalmente no início no primeiro semestre, eu tive muita dificuldade com Teorias linguísticas então acho essa área muito complexa, análise do discurso é (2) enfim e é por isso que eu tento ler mais porque eu sinto essa dificuldade

Fonte: entrevista de Paula – EP01

Paula se reconhece como uma leitora confiante e competente no ensino superior, no entanto, pelas dificuldades enfrentadas com as leituras específicas nas disciplinas do Curso de Letras, principalmente, aquelas das Teorias Linguísticas do primeiro semestre do Curso por considerar uma área muito complexa. Essas dificuldades na compreensão de conceitos, de termos técnicos, de construir novos significados e a falta de um ensino de leitura mais

dialógico no ensino superior contribuiu para que Paula se redefinisse como uma leitora mediana.

Pelos relatos de Paula, percebemos que ela é uma leitora com um leque de leituras bem diversificadas, ela lê não apenas textos técnicos, mas também leituras para seu deleite. Outra questão a ser observada é que Paula por ser uma aluna não tradicional⁶¹ no Curso de Letras, também apresenta as mesmas dificuldades apresentadas por alunos tradicionais na compreensão de textos acadêmicos, ou seja, textos técnicos científicos. No entanto, apesar dessas dificuldades, Paula procura sempre ler mais para conseguir compreender o que é discutido nas Teorias Linguísticas, principalmente aquelas voltadas à área da análise do discurso.

Paula não é a primeira representante em sua família a dar continuidade a seus estudos no ensino superior. A maioria das pessoas em sua família possui Curso superior completo ou incompleto. Quando ela ainda estava cursando o ensino médio se sentia insegura e com dificuldades para prestar o vestibular para Medicina Veterinária por não ter domínio na área de Química. No entanto, por problemas pessoais, passaram-se vários anos até que Paula decidiu prestar novamente o vestibular. Durante esse tempo, ela refletiu sobre sua situação no trabalho e de que estava fazendo algo que não gostava. Foi nesse momento que ela decidiu prestar o vestibular para UECE e conseguiu aprovação no Curso de Letras, o que podemos conferir no Extrato 32 a seguir.

Extrato 35 - Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior

ENTREVISTADOR – Você é consciente que vai continuar no Curso de Letras?

PAULA – Sim, sim. Hum posso ter pensado em transferir para o bacharelado, achando que talvez para eu ser professora eu tenho que saber traduzir aquilo que pros alunos entenderem e eu sinto que não tenho essa facilidade de tradução do que entendo de explicar, então por duas vezes eu pensei em transferir para o bacharelado por conta disso, mas continuar no Curso de Letras. [...] sim, sim, já tinha, minha mãe ela sempre quis que eu fizesse jornalismo ou publicidade por que ela dizia que eu escrevia muito bem e que eu deveria entrar em uma dessas duas, inclusive eu tentei algumas vezes, mas eu não gosto nem de um nem de outra por achar muito artificial então eu preferi o Curso de Letras. [...]É quando eu tava no ensino médio, eu (4) senti muita dificuldade por que também meu propósito era outro, era medicina veterinária, então, eu precisava estudar muito mas muito química, biologia, biologia não é meu ponto fraco, mas química é então a minha maior dificuldade era com relação a isso, então eu sentia dificuldade de entrar, mas quando entrei, quando eu decidi, depois que passei um tempo parada, eu tava trabalhando justamente nesta loja, ah e resolvi que não que eu não ia continuar mais nessa vida de só , de ta fazendo algo que eu não gostava então eu resolvi entrar no vestibular da UECE, pra tentar o vestibular da UECE, não senti preocupação com isso, o meu foi totalmente diferente do sentimento que eu tinha quando eu tentava é, assim que eu terminei o ensino médio, então, sei lá dez anos depois 2011 foi 2011, 2012 não eu entrei aqui em 2014.1 então foi em 2013 o vestibular, então eu estudei em casa, me preparei em casa e quando eu entrei, quando eu fiz a prova foi tranquilo para mim, eu não estava sentido tanto pressão, quando eu sai do ensino médio.

Fonte: entrevista de Paula – EP01

⁶¹Consideramos, nesta tese, como aluno não tradicional o indivíduo que chegou à universidade fora da faixa etária esperada entre os 18 e 24 anos de idade.

Para Paula, os primeiros contatos com a escrita acadêmica foram bastante tensos. Em seu relato, ela afirma que a primeira disciplina que fez foi Produção Escrita em Língua Portuguesa, na qual, o professor pedia para que os alunos lessem alguns livros e fizessem um resumo. No entanto, o resumo feito pelos alunos nunca atingia o objetivo que o professor queria. A esse respeito, Lillis (1999) aponta para a pressuposição de que as convenções da escrita acadêmica fazem parte do senso comum acarretando na instituição a prática institucional do mistério. O caso de Paula, corrobora o que Lillis(1999) e Oliveira (2011) enfatizam sobre a prática de trabalhar contra os menos familiarizados com as convenções em torno da escrita acadêmica, ou seja, contra as pessoas oriundas das classes sociais menos favorecidas e que, até pouco tempo, não tinham acesso ao ensino de nível superior.

A escrita também trasia dificuldades para Paula, por exemplo a tarefa de produzir o resumo era algo muito difícil para ela. O que levava Paula a pensar que não sabia mais como produzir um resumo, como ela relata no Extrato 33 a seguir, seus primeiros contatos com a produção escrita no Curso de Letras e as instruções dadas à escrita.

Extrato 36 – Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

PAULA - Hum, Foi um susto, foi diferente. Quando eu entrei aqui a primeira disciplina que eu tive foi justamente produção textual e ... o professor pedia para a gente ler uns livros ...alguns livros ela dava alguns títulos para gente ler e depois ele pedia que fosse feito um resumo, mas o resumo que a gente fazia nunca tava ,,é, não ...não atingia o objetivo que ele queria, então ... foi muito difícil (risos) eu pensava até que não sabia fazer mais resumos (risos)

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita do resumo nesse momento?

PAULA - Não... ele não (risos) com ele não houve instruções (risos) é ele não ele só dizia que queria um resumo que a gente é... elaborasse como se fosse pra um leitor é ... se interessar. Vamos dizer assim. Como se fosse uma sinopse neh dando as principais informações do livro para que o um possível leitor dissesse ah me interessei por esse livro aqui vou ler era mais nesse sentido, mas ,, , só ... não tinha muito aprofundamento (risos) nas instruções não.

Fonte: Entrevista de Paula – EP01

Quando questionamos sobre as instruções dadas para a escrita acadêmica, Paula afirma que não havia instruções, ela demonstra uma situação embaraçosa, até mesmo cômica, pois ela ri durante o relato dado a esse questionamento. As instruções eram orais, segundo Paula, o professor pedia que os alunos fizessem um resumo do livro, como se fosse uma sinopse, apresentando informações para que um futuro leitor viesse a se interessar pelo livro, não se aprofundando nas instruções dadas para a realização da escrita.

Durante seu percurso de letramento acadêmico, no primeiro semestre do Curso de Letras, Paula chegou a produzir resumo, resenha e artigo, análise de livro e uma transcrição fonética em sociolinguística. As instruções a essa escrita foram dadas por alguns professores

de forma pontual, ora enviando um manual em *pdf* por e-mail que auxiliaria na execução da tarefa, como por exemplo, o professor que pediu a análise do livro, ora deixando um manual na xerox para que eles seguissem durante a execução da tarefa, como por exemplo, na disciplina de sociolinguística; ou fazendo apontamentos no quadro branco de como queria que os alunos produzissem a resenha.

Paula é categórica em afirmar que durante o percurso de seu letramento no ensino superior os *feedbacks* dados no geral foram pouquíssimos. Apenas um *feedback* de forma individual foi dado para sua escrita. Aponta ainda que esses *feedbacks* dados de forma geral acabavam como os dados pelo professor do primeiro semestre ao comentar que os alunos não tinham atingido o objetivo. Somente um professor de didática marcou em seu texto (um resumo expansivo) o que era preciso para melhorá-lo, destacando os pontos positivos, fazendo bilhetes no texto para que Paula atentasse para o que deixou de ser feito no texto.

Quando questionada se usava esses *feedbacks* para aprimorar sua escrita, ela diz que apenas arquivava-os. Porém com os resumos feitos na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, ela observava o que o professor tinha apontado e já evitava cometer o mesmo “erro” no próximo resumo a ser elaborado. Percebemos aqui uma escrita enquanto processo que é muito prematuro, tendo em vista que consistia principalmente em fazer algumas orientações iniciais e pouquíssimas discussões sobre essa primeira versão, os *feedbacks* de forma oral. E o que podemos conferir no Extrato 34, a seguir.

Extrato 37 - Práticas e Eventos de Letramento de Paula no ensino superior

ENTREVISTADOR – Como eram os *feedbacks* a escrita?

PAULA - Ah ... eu tive um *feedback*... geralmente o ...não tinha muito retorno... aqui no meio acadêmico foram pouquíssimos ...em relação a isso... assim o ...individualmente ne porque em geral o professor sempre falava ah foram... como esse do primeiro semestre ... o professor ele dizia que a gente não tinha atingido, mas ele falava mais no geral ele não falava individualmente , mas teve uma professora de didática que ela solicitou um resumo expansivo eh foi serviu como nossa primeira avaliação e nesse resumo expansivo ela colocava um bilhete é informando o que a gente deixou de fazer e também dizendo pontos positivos destacando pontos positivos e de todos foi o que eu recebi assim *feedback* mesmo pra mim foi com essa professora de didática ...inclusive ela gostou do meu trabalho ela pediu par que eu publicasse ele no ... na semana universitária neh. Só que por enquanto ainda não deu certo ainda ta pendente isso, mas com os outros era mais no geral individual só teve ela.

Fonte: Entrevista de Paula – EP01

Os percursos de letramento de Paula tanto em sua escolarização como no ensino superior apresentam muitas semelhanças na forma como a leitura e a escrita têm sido ensinadas. Durante sua escolarização, percebemos nos Extratos da entrevista narrativa de Paula, que ela sempre foi uma aluna mediana, não apresentando muitas dificuldades com relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Embora ela tenha chegado à universidade um

pouco “tarde”, é perceptível que ela teria conseguido passar no vestibular quando terminou seus estudos no ensino médio.

Devido à sua condição sócio-econômica, fez opção por entrar no mercado de trabalho, o que acabou excluindo-a do universo acadêmico àquela época. Por outro lado, a decisão de sair de uma posição desconfortável para fazer o que sempre a motivou fez com que Paula escolhesse o Curso de Letras, até mesmo por vocação. Contudo, percebemos que no ensino superior, ela continua sendo uma aluna mediana. Encontra dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita acadêmica, provavelmente devido aos mesmos métodos de ensino da educação básica que também acontecem na universidade.

As dificuldades de compreensão leitora enfrentadas por Paula no primeiro semestre podem estar atreladas à falta de uma leitura mais dialógica. Como constata Bertoluci (2009) que 91,18% dos alunos que ingressam na universidade declararam ter dificuldades com a leitura proposta pelos professores. Além disso, a autora conclui que os alunos enfrentam dificuldades para compreender os textos e o conteúdo de quase todas as disciplinas.

Assim, mesmo que haja uma preocupação em ensiná-los a refletir e a criticar o mundo que os cerca e tudo que chega até eles, o que está acontecendo é justamente o contrário, pois, sem conseguir compreender os textos propostos, provavelmente, os estudantes estão buscando na interpretação dos professores, a interpretação que eles deveriam estar buscando na leitura dialógica dos textos. Provavelmente, não discutem as leituras durante as aulas e não conseguem discordar ou concordar dos autores com argumentos consistentes. Como também apontamos na seção 7 acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos de Letras da UECE.

Verificamos através dos relatos de Paula que a universidade espera que os alunos deve chegar prontos no ensino superior, em que os professores apenas lancem seus discursos e esperam que todos compreendam da mesma forma. A falta de instruções detalhadas de leitura e de escrita tende a prejudicar os alunos que já chegam apresentando *déficit* de letramentos anteriores. É preciso repensar a metodologia que se aplica no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na universidade, como já advertido por Carlino (2005).

6.2.1.2 Talia

Talia deixa bem claro suas dificuldades com a leitura e com a escrita acadêmica. Essas dificuldades a acompanham desde a educação básica. A falta de estímulo tanto pela leitura quanto pela escrita é algo que veio se estendendo ao longo de seu processo de

letramento em casa e na escola e, agora, mesmo que de forma mais branda, no ensino superior. Para Talia produzir um gênero acadêmico mais curto (por exemplo a resenha) é uma tarefa difícil, como podemos acompanhar no Extrato 35, a seguir.

Extrato 38 – Práticas e Eventos de Letramento de Talia no ensino superior

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

TALIA - (risos) rapaz até hoje eu sofro. Eu tenho muita dificuldade de escrever. Como te falei eu tenho muita dificuldade de escrever mesmo porque no ensino médio eu não fui estimulada assim na minha escolaridade fundamental assim no ensino médio eu escrevia muito pouco então quando eu vim para cá foi assim um parto. Toda produção por mínima que seja um resenha que é um gênero menor é muito difícil. Pra mim é muito difícil mesmo produzir aqui na academia.

Fonte: entrevista de Talia – ET02

A falta de estímulo à leitura e à escrita é um termo comum que surge nas falas de Tália. Essa necessidade de estímulo deriva da carência vivenciada pela estudante escritora-aprendiz durante todo seu processo de letramento em sua escolarização. Ela é a primeira representante da família, de origem humilde, que chega à universidade. Isso acaba gerando muitas expectativas por parte de Tália, uma vez que para sua família ter um diploma de nível superior é algo que seus pais, mesmo com pouca escolaridade, vislumbram como uma mudança de vida. Isso contribui para o desenvolvimento de certa insegurança em relação à construção de sua escrita acadêmica. Outro fator que pode ter sido gerado pela ausência de incentivo à escrita, dado que em seu relato, a estudante escritora-aprendiz fala da ausência de produção escrita na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, como podemos verificar no Extrato 36 a seguir.

Extrato 39 - Práticas e Eventos de Letramento de Talia no ensino superior

ENTREVISTADOR – E no primeiro semestre como foi a produção textual em língua portuguesa?

TALIA - Rapaz (3) como foi? O que eu lembro nas aulas é que a gente não produzia não ela falou sobre aquela interlocutor aquele negócio de mensagem como é ... aquele conteúdo lá como é que é (entrevistador – elementos da comunicação) é isso daí, é mas a gente não produzia nada não. Não que eu lembre... no primeiro semestre não. Não produzi, tirando as provas neh escrita em não produzi nada não. Nos outros semestres - Eu já produzi resenha e artigo só isso.

Fonte: entrevista de Talia – ET02

A falta de um direcionamento eficaz ou de um planejamento mais condizente com a escrita na universidade, provavelmente, tenha contribuído para que Tália não se reconhecesse como uma estudante escritora aprendiz no início de sua graduação. É importante, no início de seu percurso na universidade, que os alunos se reconheçam *insiders*, ou seja, que se sintam fazendo parte do jogo, se reconheçam como atores capazes de atuar

nesse cenário estranho a eles até então. Contudo, é preciso que as ferramentas lhes sejam apresentadas de forma clara para que eles aprendam a utilizá-las nessa comunidade.

6.2.1.3 Ítalo

Ítalo se reconhece como um leitor confiante e competente no ensino superior. O fato de ele sempre ter presenciado cenas de leitura durante sua trajetória de escolarização acabou contribuindo para despertar para a leitura desde cedo. Ele demonstra ser um leitor crítico e interessado por diferentes tipos de leitura, tanto as leituras gerais como as mais técnicas. Em seu relato sobre sua história de letramento, a leitura foi algo que esteve sempre presente, como podemos evidenciar no Extrato 37 a seguir.

Extrato 40 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior

ENTREVISTADOR - Você gosta de ler?

ITALO – sim, muito.

ENTREVISTADOR - o quê?

ITALO – gosto de ler literatura, literatura fantástica principalmente.

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitor?

ITALO – eu me sinto bem confiante, sim, um leitor competente, sim.

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no Curso de Letras?

ITALO – sim, principalmente no primeiro semestre. porque eram leituras que eu nunca tinha que eu não havia feito que eu não tinha referencia delas, eu né por exemplo na disciplina de teorias linguísticas né os termos, as ideias eram coisas muito abstratas né que eu não tinha conhecimento prévio daquilo... eu não tinha estudado aquilo no ensino médio pra mim tudo era muito novo né, os conceitos né de coisas e uma pessoa dizendo uma coisa e outra pessoa outra e isso os teóricos né ...ai isso para mim era muito difícil porque eu queria aquela ideia do que é certo e do que é errado sobre aquilo que eu estava lendo e eu não tinha aquilo e foi muito difícil... depois não, mas no inicio sim.

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

Ítalo é o primeiro membro de sua família a conseguir entrar na universidade. Apesar de ele não ter confiança de que poderia entrar na universidade, seus pais sempre foram conscientes de sua capacidade de ingressar no ensino superior. Sua primeira experiência nesse nível foi no Curso de Geografia, no entanto, devido a problemas de ordem pessoal, ele teve que abandonar o Curso no quarto semestre.

Quando decidiu retornar novamente à universidade, fez a opção pelo Curso de Letras por ter mais afinidade, provavelmente por ter tido no Curso de Geografia poucas experiências de leitura e escrita como as que ele estava mais acostumado a fazer em seu percurso de letramento. No entanto, percebemos que a desistência dos cursos universitários acontecem por problemas que muitas vezes não podem ser solucionados de imediato, como podemos conferir no Extrato 38 a seguir.

Extrato 41 - Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior

ENTREVISTADOR - Você é consciente que vai continuar no Curso de Letras?

ÍTALO – sim, até o final já entrei determinado a concluir o Curso.

ENTREVISTADOR - O Curso de Letras foi algo que você sempre quis fazer?

ÍTALO – não, assim, o Curso de Letras não... eu fiz Geografia antes né, até o terceiro...quarto semestre ... as cadeiras estavam um pouco misturadas, mas desisti ... aconteceram outros problemas pessoais que nem... eu abandonei o Curso. Mas na época que eu fiz Letras... Letras era uma possibilidade

ENTREVISTADOR - Quando você estava cursando o ensino médio, você achava que era capaz de entrar para a universidade?

ÍTALO – Não, por causa do vestibular, eu achava muito difícil, era conteúdo o que...de...da minha vida escolar inteira né eu achava aquilo muita coisa para ser cobrado em uma prova ... eu achava que não ia lembrar das coisas ... também tinha a questão da concorrência né de outras pessoas serem melhores do que eu...af eu não me achava capaz não.

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

O primeiro contato com a escrita na universidade parece ter sido bem frustrante para Ítalo. Ele não reconheceu naquele primeiro momento a distinção entre o que era pedido para escrever no ensino médio e o que estava sendo pedido na universidade. Para ele, a produção escrita na universidade continuava a seguir os mesmos padrões do ensino médio, uma “dissertação escolar” na qual a única diferença era poder escrever sem limites de linhas, podendo escrever 60 linhas dentro do tema proposto pelo professor no momento da avaliação. Observamos pelo relato de Ítalo, o uso da escrita como pretexto para avaliação, como podemos conferir no Extrato 39, a seguir.

Extrato 42 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

ÍTALO – o primeiro contato com a escrita aqui foi na cadeira de ... de... como é meu Deus o nome?... (6) Produção Escrita em Língua Portuguesa, isso. É o professor como era que ele fazia as produções escritas. O professor pedia para gente, foram feitas na nas provas, não havia atividades neh nós liamos um livro literário, por exemplo um dos livros que nos lemos foi Olhai os lírios do campo do Érico Veríssimo, ele mandava a gente ler esse livro, dava um prazo mais ou menos de um mês para a gente ler e a prova era uma produção textual que envolvesse a nossa leitura sobre aquele livro mas ele num... so no dia da prova ele dizia o que a gente ia escrever, ai eu lembro desse por que era tipo uma carta ao leitor neh que a gente ia fazer tem que convencer o nosso leitor de que aquele livro era bom e tudo mais mas também sem nenhum feedback. [...] eu não lembro muito bem das outras propostas de redação, era uma redação mais estendida neh que eu podia escrever sessenta linhas não tinha um limite de linhas a diferença do ensino médio foi essa e também não tive feedback. Eu esperava bem mais porque como uma cadeira de produção de textual neh em língua portuguesa eu esperava que ele fosse falar é, é ... deixa ver aqui...eu esperava que a gente não fizesse esse tipo de avaliação porque foi a mesma coisa que eu vi no ensino médio, eu esperava alguma coisa além daquilo.

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

Consideramos que a avaliação é uma ferramenta importante para acompanhar o ensino-aprendizagem, como assevera Carlino (2005), as situações de avaliação propostas em diferentes disciplinas incluem trabalhos escritos, esses podem e devem servir para que os alunos aprofundem os conteúdos trabalhados e se desenvolvam como escritores. Contudo, para que isso ocorra é preciso que sejam definidos critérios explícitos e escalas de avaliação.

Mas seguir por um caminho sem critérios explícitos e sem escalas, qual o real valor da avaliação, quando não se tem a produção escrita com foco no processo de escrita? Qual metodologia de ensino de escrita acadêmica deve ser abordada no Curso de Letras? E, qual a função principal da disciplina de escrita quando esta não cumpre o papel que é de ensinar todo o processo de escrita?

Para Ítalo, os primeiros contatos com a escrita acadêmica foram bastante desafiadores. A falta de instrução detalhada acaba por deixá-lo, a princípio, sem saber que percurso seguir. Revelando sentimentos de incapacidade por não saber como realizar a tarefa pedida pelo professor, naquele momento. Ítalo assume seu protagonismo indo buscar entre colegas e estudantes de semestres mais adiantados e também na *Internet* subsídios para elaborar o artigo que lhe foi solicitado e assim conseguir cumprir a tarefa, conforme podemos conferir no Extrato 40, a seguir.

Extrato 43 – Práticas e Eventos de Letramento de Ítalo no ensino superior

ENTREVISTADOR – E você lembra como eram as instruções para a escrita?

ÍTALO – não teve instrução ... ela só mandou a gente escrever um artigo. Eu não sabia o que era um artigo, eu não sabia como iniciar um artigo, eu não sabia. Ela disse faça um artigo, ela só disse que não queria que a gente analisasse livros como o pequeno príncipe e livros de para literatura... foi a única instrução que ela disse. Me senti incapaz (risos) fui atrás de saber como era que fazia, fui procurar perguntar outro alunos que já tinham feito a disciplina nos semestres mais adiantados ...procurei na internet neh alguma coisa.

ENTREVISTADOR – Como eram os feedbacks a escrita?

ÍTALO – também não houve. O trabalho foi devolvido só com a nota. Sem nenhum comentário. E as provas da outra disciplina de Produção Textual em Língua Portuguesa também era só a nota

Fonte: entrevista de Ítalo – EI03

Ao procurar cumprir a tarefa de escrita proposta, Ítalo assume a sua identidade de protagonista. Como afirma Hyland (2002), a escrita acadêmica, como todas as formas de comunicação, é um ato de identidade: ela não transmite somente o conteúdo disciplinar, mas também carrega uma representação do escritor.

Quando questionamos sobre os *feedbacks* dados para a sua escrita, Ítalo é categórico em afirmar que não havia *feedbacks* nem comentários sobre sua escrita. O trabalho ou avaliação foi devolvido sem nenhuma observação ou sugestão para melhorar o texto produzido, apenas a nota sem comentários.

Verificamos através dos relatos de Ítalo que a escrita acadêmica passa a ser usada como pretexto para dar uma nota. Não observamos nos relatos dele que as produções escritas em gênero acadêmico tenham sido utilizadas para que ele refletisse sobre uma situação e construísse sua escrita de forma que o levasse a compreender sua escrita como um processo eficaz. Em momento algum, houve uma sinalização, por parte do professor, ou instrução de

pensar como organizar a escrita e desenvolvê-la antes de entregá-la para dar a nota. Quais os critérios que foram utilizados para solicitar essa escrita como forma de avaliação? E quais critérios foram utilizados para atribuição de uma nota? Os critérios para solicitar a escrita e os de avaliação são deixados claros para os alunos?

É preciso aprimorar a metodologia de ensino de escrita na universidade para que os alunos saibam realmente o que é solicitado como meio de avaliação. Não se trata aqui da crença que todo aluno que chega a universidade já esteja pronto e que deve ser o protagonista de sua história acadêmica, mas de reconhecer as suas limitações e buscar meios de introduzi-los nesse universo. O mundo globalizado sofre constantes modificações, contudo as metodologias de ensino-aprendizagem parecem permanecer engessadas.

6.2.1.4 Guto

Guto se reconhece como um leitor competente e confiante no ensino superior. Percebemos Guto como um exemplo de superação em sua trajetória de letramento, mesmo tendo vivido em um ambiente onde as cenas de leitura e de escrita eram frequentes, ele passou por dificuldades com essas atividades na educação básica. O despertar pela leitura, levou-o a exercê-la também como atividade profissional. Atualmente, Guto relata o gosto por uma leitura mais crítica, tanto em seu ambiente de trabalho como na universidade. Seu leque de leitura é bem amplo, suas preferências de leitura se pautam naquelas que trazem cunho filosófico, rejeitando as de cunho mais romanesco como aquelas que são apresentadas na literatura romântica. Pelo seu gosto refinado na leitura crítica e pela sua rejeição aos romances da literatura do período romântico, Guto não se considera um leitor muito confiante, conforme podemos conferir no Extrato 41, a seguir.

Extrato 44 - Práticas e Eventos de Letramento de Guto no ensino superior

(Continua)

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitor?

GUTO – eu me colocaria como bem confiante, eu não vou colocar que seria muito confiante porque talvez por um pecado a, minha leitura no ramo da literatura são coisas de âmbito muito próximas, então se eu for pegar um livro que foge muito daquilo que eu leio, provavelmente as nuances vão me passar despercebidas, alguma coisa subtendida com a qual eu quis dizer, ignorando o estilo do autor, mas o estilo da época em si, mas nada que não parasse para estudar não resolvesse. Eu falaria bem confiante, mas não muito confiante.

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

GUTO – complicado porque na própria universidade, apesar de já gostar de escrever, primeiro artigo que fiz adorei fazer o artigo porque um negócio meu deus produzir um negocio dentro da universidade tal e foi uma coisa bem da hora sim mas muito complicado sim porque os professores queriam um artigo mas não era um artigo, ah quero uma resenha mas não era uma resenha era um texto que tinha uma finalidade mas não tinha exatamente as instruções de como fazer o texto mais ou menos o contrario do que foi na univer...no ensino

Extrato 45 - Práticas e Eventos de Letramento de Guto no ensino superior

(Conclusão)

médio. Mas mesmo que tivesse uma finalidade era basicamente para atribuir uma nota. Uma vez por outra havia um feedback mas era uma coisa muito rasa.

ENTREVISTADOR – E no primeiro semestre como foi essa relação com a escrita?

GUTO – exato, foi complicado por causa disso porque não se tinha exatamente introdução, falando do gênero falaram assim bora escrever um artigo ... ta, mas o que que é um artigo? Como é que é um artigo? Ah é assim, assim, assado... mas não se davam as instruções apresentavam um texto que as pessoas chamavam de artigo ... não necessariamente fosse, era um texto genérico e olhando, lendo a gente tinha que aprender na marra como que era e fazia e no final a gente não aprendia na verdade, a mesma coisa aconteceu com a resenha passei grandemente no primeiro semestre com redação.... com resenha e artigo que não eram nem resenhas nem artigos (...) eram textos genéricos nesse caso.

ENTREVISTADOR – no caso você está se referindo a produção escrita em língua portuguesa?

GUTO – não, a minha cadeira de produção escrita em língua portuguesa foi bem atípica, o professor simplesmente chegava ele falava algumas coisas aleatórias sobre poesia e não tinham a ver com a cadeira a gente não recebeu ementa a gente não sabia exatamente o que que ele ia falar e a nota era atribuída da seguinte forma ele passava quatro livros para a gente... a gente tinha que ler cada livro, desse livro a gente tinha que escrever um resumo, desse livro também a gente tinha que encontrar independente de conhecer ou não 40 palavras que a gente não conhecia e fazer frases com essas 40 palavras, sobre isso o professor atribuía uma nota, então eram quatro notas sobre esses 4 livros. Então, eu não sei como se dá uma cadeira de produção escrita em língua portuguesa, eu não sei como era para ser, mas nesse caso a minha foi assim.

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita?

GUTO – vazias, era basicamente ... se você encontrou um palavra que não conhece faça uma frase com ela. Sim basicamente para forçar a gente a conhecer palavras como se fosse o bastante para escrever uma frase com ela. Não havia, muito pelo contrário ele analisou o hino nacional falou um pouco sobre ordem direta e ordem inversa da oração falou do navio negreiros do Castro Alves e passou essas quatro leituras.

Fonte: entrevista de Guto - EG04

O primeiro contato com a escrita na universidade foi bastante complicado para Guto. Ele relata que no início ficou bastante entusiasmado ao ter que produzir seu primeiro artigo, uma vez que gostava de escrever, e o artigo era algo que lhe desafiava. No entanto, para ele, foi muito complicado porque os professores não se posicionavam se realmente queriam a produção de um artigo ou de uma resenha. Guto relata que não havia instruções claras de como elaborar o texto, isso o levou a perceber que na universidade, as instruções de como produzir um texto eram bem diferentes daquelas que ele estava acostumado a ter no ensino médio. Chegou a perceber que existia uma finalidade atribuída à escrita, mas esta era basicamente para atribuições de notas, os *feedbacks* da escrita, quando ocorriam, eram dados de forma bem superficial.

Uma das queixas de Guto refere-se às instruções dadas para elaborar os gêneros sugeridos pelos professores. As poucas instruções e/ou a ausência delas contribuíram para que ele e os demais alunos aprendessem na “marra”, o que, no final, não resultou em aprendizagem alguma. Os textos produzidos acabavam sendo genéricos e superficiais que não se configuravam como artigo acadêmico nem como resenha acadêmica.

Guto relata que a cadeira de Produção Escrita em Língua Portuguesa foi bem atípica. No discurso do professor, surgiam coisas aleatórias, como por exemplo, falar de

poesias, atividades sobre resumo da leitura de livros, escolha de quarenta palavras para produzir quarenta frases. Constata-se uma metodologia bem adversa para uma disciplina de escrita no meio acadêmico. Em que sentido tais atividades puderam contribuir para envolver os alunos na escrita acadêmica de forma exitosa? A metodologia aplicada se distancia do que é proposto na ementa da disciplina (PPCL, 2014), deixando os alunos sem compreender quais os objetivos a serem alcançados no ensino-aprendizagem da escrita na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Guto ainda afirma que não recebeu esclarecimento sobre esta disciplina no início do Curso, não teve conhecimento da ementa, e, por essa razão, não tinha certeza de como deveria ser o desenvolvimento da disciplina Produção Escrita em Língua Portuguesa.

Guto considera que as aulas dessa disciplina não contribuíram para seu desenvolvimento e para seu desempenho em escrita acadêmica no Curso. Ele relata que não havia um gênero específico para trabalhar com a escrita, as aulas pautaram-se na análise gramatical e na leitura de textos literários. As instruções dadas para elaborar a escrita eram quase inexistentes e, quando havia, se davam de forma bem aleatória. Além disso, a metodologia usada nessa disciplina em nada contribuiu, em hipótese alguma, para o ensino-aprendizagem em escrita acadêmica nessa fase de seu letramento acadêmico.

Constatamos, pelos relatos de Guto que urge a necessidade de uma metodologia de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica que dê conta dos processos e que seja pautada nos gêneros acadêmicos. Além disso, que as práticas se tornem visíveis para os alunos, pois a falta de instruções claras e consistentes para a escrita e *feedbacks* objetivos acabam por levar os alunos a sentimentos de fracasso e a incertezas sobre o que é escrever academicamente. A existência de problemas com a produção de textos em gêneros acadêmicos representa um desafio para alunos da graduação, bem como para os docentes, pois redigir textos, no contexto da universidade, é produzir textos com objetivos bem específicos (MOTTA-ROTH, 2009).

6.2.1.5 Marlos

Pelos relatos de Marlos em seus percursos de letramento no ensino básico, ele passou por diversas dificuldades para entrar no ensino superior, as quais também se fazem presentes em sua trajetória nessa etapa de ensino. No Extrato 42, a seguir, Marlos relata sobre confiança e competência em leitura no Curso de Letras.

Extrato 46 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitor?

MARLOS - Eita (rrsrs) pouco confiante não vou dizer que sou muito confiante não (risos) competente pouco, eu não acho que eu tenho muito a melhorar ainda (risos) bastante.

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no Curso de Letras?

MARLOS - Olha tem essa parte da morfossintaxe que é muito difícil.

ENTREVISTADOR - Com relação a escrita, que tipo de escrita você faz agora?

MARLOS - Aqui na universidade a escrita é mais trabalhosa, tem os seminários que o professor pede no mínimo um *handout* para se basear, mas sempre nessa base trabalhos né, seminários, essas coisas assim e provas também porque tem muitas questões escritas. E em casa eu geralmente escrevo poesias;

ENTREVISTADOR - Quando você é solicitado a escrever academicamente, como você se sente?

MARLOS - Eita (risos). Assim, eu fico muito preocupado, preocupado muito porque eu acho que ainda não tenho um domínio e toda vez que é pedido eu fico um pouco preocupado, mas assim é um desafio né, essa forma né de fazer certo ou errado, tipo será que fugi né do (4) do aspecto que é exigido né, no *handout*.

Fonte: entrevista de Marlos –EM05

Ao questionarmos sobre suas preferências de leitura e sua competência enquanto leitor em suas práticas de letramento atuais, Marlos não demonstra ser um leitor confiante e competente, como ele afirma que não se sente confiante e nem competente. A leitura passa a ser um desafio para ele nas disciplinas do Curso de Letras, principalmente aquelas que tratam da morfossintaxe. Outro desafio enfrentado por Marlos é em relação à escrita acadêmica, pois, quando lhe é solicitado uma tarefa de escrita, ele se mostra bastante preocupado. Como temos observado, não existe uma pedagogia de escrita que envolva os alunos de forma eficaz, a escrita está mais voltada para a avaliação de conteúdo, tornando difícil para os estudantes se apoiarem na escrita enquanto processo. Marlos reconhece a importância da leitura desde cedo, foi essa consciência da importância da leitura que lhe deu suporte para ajudar os pais a compreenderem as cartas que eram encaminhadas para a família.

Marlos percebe que tem que melhorar bastante para que possa fazer uma leitura eficiente e escrever bem academicamente, como podemos conferir no Extrato 43, a seguir.

Extrato 47 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior

(Continua)

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

MARLOS - Na universidade? É (4) deixa eu ver aqui(6) aqui foi...teve resumos também pra gente é, resumir um livro logo no início, também pra gente é... que foi teoria da Literatura que a gente teve que analisar vários textos e escrever o que a gente entendia sobre aquilo, aqueles textos né, o que estava é... o que eles queriam dizer né, e teve também com a professora X de produção textual, que teve a coesão e coerência textual, essas coisas que deu pra gente entender bastante, só que ela não pediu muita escrita e teve também de fonologia que teve de transcrever, a, as transcrições que o professor fala...eu achei muito legal isso aí, mas o primeiro contato mesmo foi em Teoria da Literatura que fez a gente resumir o livro Dois irmãos que até passou né, na minissérie que fez a gente escrever, a maioria era escrito o que a gente achava no texto, geralmente uma lauda, uma lauda e meia, mas ou menos isso ou mais.

ENTREVISTADOR - Como foi esse contato com a escrita?

MARLOS - É um pouco mais diferente, é um pouco digamos, um pouco mais formal, talvez no ensino médio a gente nem se preocupe tanto, ou se se preocupa até...no meu caso eu tinha até um desconhecimento da escrita mais formal digamos assim, mas aqui eu acho...no caso da formalidade.

Extrato 48 - Práticas e Eventos de Letramento de Marlos no ensino superior

(Conclusão)

ENTREVISTADOR – E você lembra como eram as instruções para a escrita?

MARLOS - Aqui né... bom assim, não teve exatamente instruções para a exatamente a escrita né, ela só pediu pra gente analisar, entendeu, pediu né que fosse formal né, que usasse de formalidade, de impessoalidade, né e que... é foi basicamente isso, instruções mesmo, acho que ela achava que a gente já tinha trazido do ensino médio.

ENTREVISTADOR – Como eram os feedbacks a escrita?

MARLOS - Sim , a professora focava bastante nisso e ela fazia individualmente também, tinha as provas né, eram basicamente todas escritas, mas ela em sala pedia ate pra fazer, para cada um ler o que uma pessoa fez e ali mesmo ela dava um feedback.

Fonte: Entrevista de Marlos - EM05

Pelos relatos de Marlos, a escrita no Curso de Letras tem sido mais formal do que no ensino médio. Pelo que podemos inferir, há uma cobrança mais intensa sobre os aspectos formais nas tarefas de escrita. Como ele afirma, em seus relatos, a tarefa de resumir, analisar, e observar as formas de coerência e coesão textual foram mais intensas quando começou no Curso de Letras, além disso, houve trabalho com a produção escrita. Um dos gêneros mais trabalhados por ele foi o resumo acadêmico, no entanto, ele ainda confunde gêneros textuais com tipo textuais.

Marlos relata que não houve instruções para a produção escrita, em outras palavras, as instruções eram sugeridas de forma oral ou através de apontamentos que não davam suporte para que o aluno pudesse vir a desenvolver o que lhe era pedido. Ele afirma que o professor acreditava que os alunos já traziam um repertório acadêmico do ensino médio. A falta de um direcionamento eficaz à escrita, coloca o aluno diante de situações difíceis, uma vez que permanece a crença de que o aluno deve chegar à universidade pronto, como se a redação do vestibular fosse um passaporte para definir o aluno como um bom ou um mal escritor. No entanto, a maioria dos alunos que chegam à universidade vem com problemas em seus letramentos anteriores, como o Marlos, cuja trajetória demonstra diversas falhas tanto com relação à leitura quanto à escrita. Como podemos observar, ele não consegue distinguir ainda o que seria a escrita em gênero acadêmico, pois, para Marlos, tudo que se faz nas disciplinas são exemplos de escrita.

6.2.1.6 Roger

Roger é um dos estudantes escritores do Curso de Letras que tem mais afinidade com a leitura e com a produção escrita. Em seus relatos ele afirma gostar do que faz. No

Extrato 44, a seguir, Roger relata suas experiências de leitura e escrita nas práticas e nos eventos do Curso de Letras.

Extrato 49 - Práticas e Eventos de Letramento de Roger no ensino superior

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitor?

ROGER: um leitor mediano... em processo de aprendizagem... o ser humano sempre tem processo de aprendizagem.

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no Curso de Letras?

ROGER: não, não acho difícil até porque eu sempre tive contato com a visão da linguagem, com prática de leitura, de escrita, não sei ...isso não foi problema para mim não.

ENTREVISTADOR - Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

ROGER: foi na disciplina de produção escrita em língua portuguesa. A professora pediu no começo para fazer um poema e comparar a obra literária que a gente fez com a de algum poeta famoso e depois ela pediu para fazer um resumo do conteúdo ministrado nas aulas. Esse foi meu primeiro contato, fez um resumo e um poema.

ENTREVISTADOR - E como eram dadas as instruções para a escrita nesse momento?

ROGER: ela botava na lousa, falava oralmente né, e tinha a ementa da disciplina apresentada por ela

ENTREVISTADOR - E você lembra como eram as instruções para a escrita?

ROGER: Há...eles mandam a gente ler a ementa, passam umas instruções e algumas outras que ficam na lousa

ENTREVISTADOR - Como eram os feedbacks a escrita?

ROGER: raramente... só fazem comentários rápidos e dão a nota, não individuais... no texto mesmo.

Fonte: entrevista de Roger - ER06

O seu leque de leitura passa por livros técnicos, dissertações, teses e artigos. Apesar de ser um leitor voraz, Roger se considera um leitor mediano uma vez que para ele “o ser humano está sempre em processo de aprendizagem”. As leituras realizadas no Curso de Letras não representam um problema para Roger. Ele também gosta de desenvolver sua própria escrita, trabalhando com resumos dos livros que lê, além disso, ele afirma que “os professores dificilmente pedem” então ele toma a própria iniciativa de ir treinando sua escrita. Ao ser solicitado para escrever academicamente, Roger se sente “exigido” e tem consciência que deve se esforçar mais para conseguir realizar a tarefa pedida. A crítica que Roger faz é que falta incentivo por parte dos professores, uma vez que ele se reconhece como um bom escritor em termos de argumentação, no entanto, considera que os professores deviam ensinar como se faz um artigo.

O primeiro contato de Roger com a escrita acadêmica no Curso de Letras se deu na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, em que ele teve que comparar um poema com outro de um poeta famoso, além disso fez um resumo do conteúdo da aula. As instruções dadas para a produção escrita eram colocadas no quadro branco ou ditas em voz alta para todos os alunos. Outro contato com a escrita acadêmica aconteceu na disciplina de Oralidade e Escrita em que Roger produziu um artigo para avaliação final da disciplina. O que percebemos é que Roger confunde o gênero artigo acadêmico com o tipo textual dissertativo-

argumentativo, como aconteceu também com o estudante Marlos, em seus relatos no item 6.2.1.5. Constata-se até aqui a falta de um direcionamento eficaz para a produção escrita, o que está sendo solicitado e como estão sendo esclarecidos os pontos a serem realizados nessa tarefa, corroborando o que Lillis (2003) afirma sobre a prática institucional do mistério⁶² e o que Lea e Street (1998) asseveram sobre as dimensões escondidas da escrita. Além disso, quase não existe *feedbacks* dados sobre a produção escrita, ou seja, é dado apenas uma nota simbólica, sem que o aluno possa saber quais os critérios foram levados em conta neste tipo de avaliação, onde ele deve e pode ter mais atenção, nessa e em outras produções escritas.

6.2.1.7 Letícia

Letícia se descreve como uma leitora mediana, ela se limita às leituras dos livros de literatura, como relata “principalmente do Romantismo”, no entanto, como podemos inferir, Letícia somente ler as leituras sugeridas nas disciplinas do Curso. Ela considera que é muito difícil entender alguns termos, no entanto, consegue compreender as leituras realizadas por ela sem nenhum problema. Ao ser solicitada para escrever academicamente, Letícia se sente desafiada, pois, para ela, é muito difícil realizar a escrita acadêmica. Como ela relata no Extrato 45, a seguir.

Extrato 50 - Práticas e Eventos de Letramento de Letícia no ensino superior

ENTREVISTADOR - Quando você é solicitada a escrever academicamente, como você se sente?

LETÍCIA – é um desafio, acho difícil...ter que escrever academicamente, seguir todas as regras... é muito difícil fazer essa escrita.

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

LETÍCIA – escrita (...) meu primeiro contato assim com a escrita ... tipo de escrita acadêmica mesmo (3) foi o segundo semestre no projeto que eu fiz com a professora X que era pra ser uma resenha, ai foi um pouco difícil...espera deixa primeiro me lembrar quais foram as cadeiras que fiz, eu nem lembro (...) no primeiro semestre eu fiz essa no primeiro semestre so que assim ... eu sempre achei estranho né produção escrita da língua portuguesa (...) requer escrita neh só que não teve. Não teve. Só teve leituras e as provas completamente objetivas e assim de escrita nada, a professora dizia que eram muitos alunos e não tinha como corrigir todas. Então, meu primeiro contato com a escrita acadêmica mesmo foi no segundo semestre na disciplina de projeto.

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita nesse momento?

LETÍCIA – a instrução... a gente estudou neh sobre o que era a resenha então ela disse que nós tínhamos que produzir, a resenha a gente tinha que fazer dos dois primeiros capítulos do livro que nós estávamos estudando que até era produção (...) eu não me lembro o nome do livro, mas é o que a professora Z pediu para a gente comprar, nessa disciplina... (a escrita na universidade?) isso, acho que é, mas não estou lembrada. É justamente sobre esse livro, a gente estudou ele no segundo semestre, pediu para fazer a resenha desse livro.

Fonte: entrevista de Letícia - EL07

⁶²A prática institucional do mistério consiste na ausência de observações no texto dos alunos, bem como marcações que não dão respaldo ao que se queira mudar no texto do aluno como marcações, sublinhados, instruções mal elaboradas entre outras. A esse respeito Lea e Street (1998) considera características ocultas e Lillis (2003) considera as prática institucional do mistério.

Para Letícia, o contato com a escrita acadêmica só veio ocorrer no segundo semestre com a escrita de uma resenha. Letícia achou estranho não ter tido contato com a escrita no primeiro semestre, pois cursou uma disciplina de escrita em língua portuguesa e não lhe foi solicitado a produção de nenhum texto. Por esse motivo, ela reconhece que a escrita acadêmica veio no segundo semestre com a disciplina de projetos. Ela relata que as instruções foram dadas para a escrita de uma resenha e os *feedbacks* ocorriam por meio de e-mail.

6.2.1.8 Carla

Carla se descreve como uma leitora bastante competente. Costuma realizar leituras de materiais didáticos em geral, TDs, verificações, módulos, circulares, planos de Curso, tanto por ser revisora como por ser aluna na universidade. Ela afirma que no início do Curso teve dificuldades de leitura para compreender os textos das disciplinas de “morfologia, morfossintaxe e latim”. No entanto, ela afirma não gostar de escrever, e quando é solicitada para escrever academicamente, se sente desafiada.

No Extrato 46, a seguir, Carla relata o contato com a leitura e a escrita nas práticas e nos eventos de letramento do Curso de Letras.

Extrato 51 - Práticas e Eventos de Letramento de Carla no ensino superior

ENTREVISTADOR: Como foi seu primeiro contato com a escrita na universidade? (na disciplina de Produção de Escrita em Língua Portuguesa?)

CARLA: Fazer uma síntese sobre a obra Olhai os Lírios do Campo, Érico Veríssimo. O professor sugeriu algumas obras, e dentre essas obras estava este livro, que foi a minha escolha. Gostei muito do livro e, como consequência, tive êxito na minha produção.

ENTREVISTADOR: Como são dadas as instruções para escrita pelos professores nas disciplinas?

CARLA: É relativo. Depende muito do professor e da disciplina. Há disciplinas em que já é esperado do aluno que ele saiba como produzir um artigo, por exemplo. Vejo que há uma deficiência nesse aspecto. Na minha opinião, a disciplina específica que aborda gêneros da academia devia ser vista como obrigatória, logo no 1º semestre, pois serve como base para as outras disciplinas.

ENTREVISTADOR: Como são dados os feedbacks a sua escrita pelos professores?

CARLA: Através de comentários e sugestões de como aprimorar a escrita.

ENTREVISTADOR: Como você se sente quando lhe é pedido para escrever na universidade?

CARLA: Às vezes, de imediato, sinto-me perdida, sem muitas ideias sobre o que vou escrever, o que acho que seja até natural. Depois que leio obras sobre e traço um plano de ação, sinto-me mais segura e parto para a produção. É claro que quando se tem o acompanhamento do professor e a orientação, tudo fica mais fácil. É muito relevante isso na academia. Caso contrário, seríamos autodidatas e não necessitaríamos de um mediador.

Fonte: Entrevista com Carla - EC08

O contato de Carla com a escrita acadêmica se efetivou por meio de uma síntese de um texto produzida na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Outros gêneros produzidos por ela ao longo do Curso foram artigos, resenhas, fichamentos e

relatórios. Para Carla, as instruções dadas à escrita dependem de cada professor, uns se pautam no processo da escrita outros não. Escrever academicamente tem sido um desafio que ela tenta superar. Em sua opinião, a disciplina específica que trata dos gêneros na academia deveria ser vista como obrigatória logo no primeiro semestre, pois serveria de base para outras disciplinas. Apesar de Carla se sentir perdida no momento que vai iniciar sua escrita, ela considera isso natural, pois reconhece que toda escrita deve partir de uma leitura prévia.

Constatamos que Carla foi instruída com base no processo de escrita, obtendo êxito em suas produções escritas no ensino médio. A forma de lidar com o processo de escrita no ensino médio também é usada por ela no ensino superior. Além disso, Carla considera que o acompanhamento e a orientação do professor fazem com que a escrita se torne mais fácil. Podemos inferir que os estudantes na graduação têm dificuldades de compreender os requisitos e as determinações da universidade, como afirmam Lea e Street (1998) é difícil para os alunos atenderem às demandas da escrita que estão sendo feitas em diferentes campos dos saberes na academia. Atrelado a isso, a falta de instruções mais visíveis na escrita, concorrem para que os alunos não desenvolvam a contento sua escrita.

6.2.1.9 André

André se descreve como um leitor curioso, não tem certeza sobre sua competência em leitura, mas se considera curioso. O seu interesse pela leitura literária o instigou a ser mais confiante nas leituras feitas por ele no ensino superior. No início, ele achou as leituras difíceis, principalmente aquelas da área de psicologia, por outro lado, as leituras literárias se tornaram mais prazerosas para ele. Quanto à escrita, afirma que está começando a gostar, pois está aprendendo a como estruturar um artigo. Antes de seu contato com a estrutura do artigo, André considerava a sua escrita muito duvidosa, pois não sabia adequar as palavras ao seu texto, como podemos conferir no Extrato 47, a seguir.

Extrato 52 - Práticas e Eventos de Letramento de André no ensino superior

(Continua)

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

ANDRÉ – Pra mim foi a maior dificuldade porque a primeira disciplina que tive de produção textual né, e foi a primeira também que tirei nota baixa, tive dificuldade, muita. As aulas eram em cima de livros de literatura, e fazia o desenvolvimento né, contava história, dava opinião sobre esse livro, era em cima de texto, tinha que ler o livro para fazer o texto,

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no Curso de Letras?.

Extrato 53 - Práticas e Eventos de Letramento de André no ensino superior

(Conclusão)

ANDRÉ – Teve momentos que foi difícil, teve momentos que foi fácil, eu acho que sabe (3) oscila assim, entre difícil e fácil, até porque surge assim é (4) é da área psicológica né, uma coisa mais aprofundada, para esse tipo de leitura, aí vem a parte da origem da língua que se aprofunda naqueles teóricos né, quando chega na parte da literatura eu acho melhor, aí é a parte que eu gosto. Agora essa parte psicológica é mais difícil.

ENTREVISTADOR – Como eram os feedbacks a escrita?

ANDRÉ – Era quase nada porque era escrever a opinião nossa mesmo, não existia não. Vinham apontadas as falhas, mas em questão de melhorar não, só vinham as críticas do que você errou, mas como melhorar não

Fonte: Entrevista de André - EA09

O primeiro contato de André com a escrita no Curso de Letras se deu na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Ele reconhece que teve muitas dificuldades, não obtendo êxito nas notas dessa disciplina. Como o contato com os textos dissertativos foi escasso em sua formação básica, André não conseguiu acompanhar o que era pedido para escrever nessa disciplina. No entanto, podemos inferir que André, não consegue fazer distinção entre o que é escrita em gêneros acadêmicos e aqueles que são típicos da escola básica.

6.2.1.10 Ana

Ana se descreve como uma leitora bastante curiosa, gosta de ler clássicos brasileiros e internacionais, na universidade ela se dedica mais a leitura de livros teóricos. Ela sente pouca dificuldade em realizar leituras no Curso de Letras. Quando solicitada a escrever academicamente, Ana sente-se ansiosa e preocupada, pois precisa de mais tempo para a atividade de escrita. No Extrato 48, a seguir, Ana relata suas experiências de leitura e escrita nas práticas e nos eventos de Letramento no Curso de Letras.

Extrato 54 - Práticas e Eventos de Letramento de Ana no ensino superior

(Continua)

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

ANA - Meu primeiro contato com a escrita na universidade foi na disciplina de Produção de Escrita em Língua Portuguesa. Foi péssimo. Eu só sabia escrever texto dissertativo. Não entendia o porquê de só tirar nota 4,0 (a maioria na sala tirava quatro). O professor reclamava, mas nunca nos deu uma orientação de como deveríamos escrever. Hoje quando lembro de como eu escrevia sinto vergonha.

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita nesse momento?

ANA - Lembro que as primeiras orientações que recebi foram nas cadeiras de estágio. Tive que ler alguns textos que falavam sobre o ensino da gramática, leitura e escrita. A partir dessas leituras foi que eu comecei a conhecer algumas estratégias interessantes. O primeiro livro que li foi o da Serafini “Como escrever textos”

ENTREVISTADOR – E você lembra como eram as instruções para a escrita?

ANA – De maneira geral eles produzem um material com as principais orientações sobre a estrutura do que foi pedido ou apenas pedem que entreguem o trabalho no final da disciplina.

ENTREVISTADOR – Como são dados os feedbacks.

Extrato 55 - Práticas e Eventos de Letramento de Ana no ensino superior

(Conclusão)

ANA - Na maioria das vezes só por escrito, mas de forma bem superficial.

ENTREVISTADOR – E atualmente como está sendo escrever na universidade depois das disciplinas de escrita, elas contribuíram de alguma forma?

ANA - A universidade cobra pouco da gente em relação a escrita, não há muito foco na escrita e quando existe as orientações são poucas, quase nem existe orientação.

ENTREVISTADOR – como você se sente quando lhe é pedido para escrever?

ANA - Fico muito nervosa.

Fonte: Entrevista de Ana - EA10

O primeiro contato de Ana com a escrita no Curso de Letras se deu na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Ela reconhece que seu desempenho na disciplina foi “péssimo”, pois só sabia escrever texto “dissertativo”, além disso, o professor não os orientava na escrita, não contribuía de forma segura para o processo que se espera da escrita. Pelos relatos de Ana, podemos inferir que havia poucas instruções para as tarefas de escrita nesta disciplina específica.

Ana reitera que houve pouca cobrança em relação à escrita e as orientações foram poucas ou quase inexistentes. Os *feedbacks* dados à escrita eram superficiais. Quando lhe é solicitado tarefa de escrita na universidade, Ana sente-se nervosa. Sendo a escrita a principal forma pela qual os alunos são submetidos e avaliados, e muitas vezes torna-se o principal meio de avaliar o progresso do aluno, é justo que a escrita acadêmica seja tratada de forma processual. Que as instruções à escrita sejam claras e os *feedbacks* possam contribuir para melhorar o entendimento dos alunos sobre sua própria escrita, uma vez que a escrita acadêmica é crucial para o sucesso do aluno na universidade (HYLAND, 2006, MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

6.2.1.11 Kátia

Kátia se descreve como uma leitora pouco confiante, gosta de ler, mas sentiu dificuldade de compreender a leitura que era solicitada a fazer nos primeiros semestres do Curso de Letras. Quando solicitada a escrever academicamente, sente-se muito preocupada, pois acha que não vai conseguir dar conta. Diferente dos outros estudantes escritores, Kátia teve experiência em curso técnico, o que leva a se distanciar, a princípio, das leituras exigidas no Curso de Letras, no entanto, parece que ela se identifica com o curso devido as aulas de literatura no ensino médio. No Extrato 49, a seguir, Kátia relata suas experiências de leitura e escrita nas práticas e nos eventos de letramento no Curso de Letras.

Extrato 56 - Práticas e Eventos de Letramento de Kátia no ensino superior

ENTREVISTADOR – como foi seu primeiro contato com a escrita na universidade?

KÁTIA – foi um pouco tensa ... apesar de ter tido essa experiência, mas eu passei muito tempo para vir para cá ... eu tenho outra formação, sou formada em recursos humanos, mas sempre quis fazer Letras né, aí eu passei muito tempo né, quando eu sai do ensino médio fui fazer essa outra faculdade pra atender uma necessidade imediata de mercado e aí pra... tentei esse Curso de Letras e vim pra cá. E aí as primeiras experiências foram realmente tensas.

ENTREVISTADOR – porque que foram tensas?

KÁTIA – por que eu não me achava assim com uma base né...

ENTREVISTADOR – Você gosta de ler?

KÁTIA – Eu sempre gostei de ler, principalmente livros de aventura, mas aqui tive muita dificuldade de ler, de compreender né, a principio toda essa teoria. São muitos termos técnicos, principalmente na morfologia, na morfosintaxe (3) com o tempo a gente vai amadurecendo.

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita nesse momento?

KÁTIA – As instruções são poucas, o professor pede para fazer um resumo para ser entregue em tal data. Muitas vezes, pedem alguma tarefa de escrita no final da disciplina.

ENTREVISTADOR – E como você se sente quando lhe pedem para escrever academicamente?

Assim, eu estava mais acostumada com a dissertação, gosto de escrever, mas aqui na universidade é mais complicado... eu fico muito preocupada quando pedem para eu escrever, eu acho que não vou conseguir, tenho que pedir ajuda aos colegas dos semestres mais adiantados, porque não dão instruções sobre como a gente deve fazer.

Fonte: entrevista de Kátia - EK11

O primeiro contato de Kátia com a escrita no Curso de Letras se deu na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Para ela, apesar de ter vivenciado a escrita acadêmica em outros Cursos, a experiência de escrever no Curso de Letras foi tensa, pois ela não se achava com base para isso. Mais uma vez aparece, o déficit de letramento como um impedimento para as práticas de escrita na universidade.

6.2.1.12 Pamela

Pamela se descreve como uma boa leitora, desde criança ela desenvolveu um gosto peculiar pela leitura, na academia tem acesso à leitura de dissertações de mestrado e teses de doutorado, além disso Pamela desenvolveu o gosto pela leitura de ensaios. Ela considera que, no primeiro semestre, foi difícil compreender a linguagem acadêmica, principalmente nas disciplinas de Teorias Linguísticas. Quando solicitada a escrever academicamente, Pamela sente-se insegura. Essa insegurança se deve provavelmente as formas como foi lhe exigido escrever em suas primeiras experiências no Curso de Letras. No Extrato 50, a seguir, Pamela relata suas experiências com leitura e a escrita nas práticas e nos eventos de letramento do Curso de Letras.

Extrato 57 - Práticas e Eventos de Letramento de Pamela no ensino superior

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no Curso de Letras?

PAMELA: quase que eu morria de desgosto porque eu não entendia nada, eu entrei em choque, me esforcei de ler mais porque eu lia e relia o material que a gente tirava xerox e não entendia.(...)com o professor X foi tranquilo porque ele listava dez livros você escolhia um para fazer a prova, ele fazia uma única pergunta, a prova era isso para você dizer... falar sobre o livro é discorria sobre o tema e durante a aula ele recitava poesia. A disciplina não...não ajudou não, a produzir em gêneros acadêmicos.

ENTREVISTADOR – E você lembra como eram as instruções para a escrita?

PAMELA: não... ele lia a poesia e dizia como fazia a métrica, depois escolhia dez livros você escolhia um ai você fazia a prova um e a prova dois. Ai quando era na prova dois eram dez novos títulos e pronto. Não tinha produção não. Para dizer que não tinha produção, se você não alcançasse a nota, você tinha que fazer trinta textos, mas só seriam utilizados se você tivesse nota baixa nessas duas provas. Era uma disciplina sem nexos, não havia teoria.

ENTREVISTADOR – Como são dados os feedbacks.

PAMELA: não, eles dão o feedback, alguns dão outros a gente acaba entregando no final do semestre a gente não vê mais o professor e às vezes a gente nem recebe o trabalho por que é bem no finalzinho do semestre. Inclusive tem vários trabalhos de semestre passados que não recebi porque a gente nem encontra o professor para perguntar quando é que a gente vai receber..

Fonte: entrevista de Pamela - EP12

O primeiro contato de Pamela com a escrita no Curso de Letras foi muito difícil e impactante, pois ela não sabia como lidar com o material das disciplinas e não conseguia entender o que lia, mesmo assim, conseguiu se sair bem na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa. Segundo ela afirma, não produziu nenhum tipo de texto no primeiro semestre, a não ser uma síntese produzida na disciplina de Teoria da Literatura. As instruções dadas para a escrita eram poucas, já que “não tinha produção” escrita nessas disciplinas iniciais. Além disso, Pamela considerou a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa como “uma disciplina sem nexos”.

Constatamos que de início Pamela considerou que produzir textos na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa foi fácil, no entanto, com as suas percepções adquiridas ao longo do Curso, Pamela começa a reconhecer que não havia nexos entre o que é dito na ementa da disciplina e a prática que é vista em sala de aula. Constatamos ainda, nos relatos dos estudantes escritores aprendizes que a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa se desenvolveu de forma muito diferente daquilo que está posto no currículo e na ementa do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras.

Em síntese, nesta seção, analisamos através dos exemplos dados pelos estudantes escritores aprendizes envolvidos nesta pesquisa seus percursos de letramento em casa, na escola e seus envolvimento nas práticas e nos eventos de letramento no Curso de Letras. Ao falarmos sobre suas experiências com os letramentos anteriores e posteriores, é importante salientar as semelhanças e diferenças em seus percursos de letramento que os aproximam ou os distanciam no envolvimento com a escrita no Curso de Letras da UECE. Com isso, chegamos as seguintes constatações:

Os estudantes escritores aprendizes nesta tese constituem um grupo de estudantes heterogêneos, ou seja, a maioria são estudantes não tradicionais que, de certa forma, chegaram ao ensino superior por uma série de razões diferentes, mas que permanecem interligadas. Esses percursos de letramento nos revelam que as dificuldades com a escrita, principalmente, em gênero acadêmico continuam no ensino superior.

É o caso, por exemplo, de Paula, Ítalo, Marlos, Roger e Pamela que não conseguiram entrar na universidade no tempo “certo”. Além disso, as experiências de letramentos anteriores revelam pontos em comum independentemente de suas experiências com os letramentos em casa, na comunidade e na escola. Todos eles, de certa forma, apresentam experiências descontínuas com a leitura e a escrita em sua formação básica. Como vimos, ao analisar o **PPCL**, *espera-se que o estudante de Letras tenha afinidade com leitura e aqueles que apresentaram dificuldades no ensino médio terão problemas no decorrer do curso de Letras*. É notório, portanto, que no ensino médio não houve espaço para sanar dificuldades em seus letramentos. Isso corrobora com o que Lea e Street (1998) estabelecem sobre a compreensão dos alunos e dos professores sobre as atividades de escrita em particular, ou seja, não se pode esperar que todos os alunos que chegam à universidade tragam experiências exitosas em seus letramentos anteriores. É preciso um olhar mais cauteloso, na universidade para desmistificar a ideologia do *déficit* de letramento, buscando soluções eficazes para que o ensino-aprendizagem da escrita adêmica ocorra de forma profícua.

Nenhum dos estudantes escritores aprendizes demonstra ter tido um percurso de letramento eficaz em sua formação escolar básica. A maioria deles não saiu do ensino médio e chegou à universidade na idade certa. Boa parte deles obteve sucesso em sua formação básica, no entanto, a maioria teve um impacto negativo ao lidar com a leitura e a escrita no primeiro semestre do Curso de Letras. Além disso, a escrita é uma atividade contínua que traz sensação de angústia, ansiedade e dificuldade para estes estudantes.

Todos os estudantes escritores aprendizes se descrevem como sendo da classe trabalhadora, a maioria vem de famílias em que os pais não têm o ensino-fundamental completo e grande parte deles configura-se nos primeiros da família a irem para a universidade. Podemos destacar que todos os estudantes escritores aprendizes representam um grupo heterogêneo por serem de sexo diferentes, idades diferentes, raça e crença religiosas diversas.

Todos os estudantes escritores aprendizes eram conscientes de continuar no Curso de Letras. Exceto Pamela que achava que não iria poder continuar no Curso, pois frente às dificuldades em leitura e escrita nas diversas disciplinas do Curso a fizeram pensar que não

conseguiria. Talia não queria fazer o Curso de Letras, mas acredita que o Curso lhe dará suporte para fazer publicidade em um futuro próximo. Marlos não queria a princípio fazer Letras, mas como conseguiu entrar no Curso já se acostumou com a ideia e acabou gostando. Ítalo a princípio cursou Geografia, desistiu do Curso para fazer Letras. Os demais estudantes escritores aprendizes sempre se identificaram com o Curso de Letras.

Ao ingressar no ensino superior, todos os estudantes escritores aprendizes compartilharam a mesma preocupação, ou seja, as dificuldades enfrentadas no momento de escrever academicamente. Mas eles também têm preocupações diferentes e ações individuais, como por exemplo, tomar a iniciativa de ir atrás de colegas de semestres mais adiantados para saber como escrever um artigo. Todos eles se queixam que as instruções para a escrita na universidade se dão de forma aleatória ou quase inexistente e os *feedbacks* também acontecem de forma parcial, não trazendo contribuições significativas para a produção escrita. Além disso, a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa causou estranhamento pela forma como foi ministrada, não contribuindo para prática de escrita acadêmica na universidade.

Por fim, constatamos que os alunos do Curso de Letras da UECE começam a se apropriar da escrita acadêmica de forma esporádica, uma vez que as disciplinas de escrita não cumprem os objetivos que estão atrelados às ementas das disciplinas. Em um ano e meio que durou a nossa pesquisa, baseado tanto em nossas observações em sala de aula quanto no depoimento dos alunos nas entrevistas, podemos afirmar que houve poucas atividades relacionadas à escrita acadêmica como, por exemplo, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa em que os alunos não sabem ao certo o tipo de escrita que foi feita. Na verdade, a grande demanda de alunos matriculados nesta disciplina impossibilita o professor de pedir tarefas de escrita e dar conta de trabalhar com o processo de escrita, por outro lado, acreditamos que exista possibilidades de tentar lidar com uma metodologia que insira os alunos na prática de escrita, no reconhecimento do que seja a escrita em gênero acadêmico. Na disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa houve a produção e discussão do gênero resenha, mas não se pautou no processo da escrita, ao final os alunos entregaram a resenha, mas não houve qualquer *feedback* a esta escrita. Na disciplina de gêneros acadêmicos houve um descompasso em relação ao que foi abordado pelos professores do turno da manhã e da noite. Enquanto o professor do turno da manhã trabalhou com o gênero resumo e artigo, o professor do turno da noite trabalhou com o gênero resenha e artigo. No entanto, a escrita surge como um produto para uma nota final da disciplina, apesar de os

professores trabalharem com os movimentos retóricos (SWALES, 1990), podemos afirmar que não houve uma metodologia de escrita baseada no processo de escrita.

Constatamos ainda que uma das habilidades dos alunos é tomar a iniciativa de procurar subsídios para realizar a escrita que é sugerida pelos professores nas diversas disciplinas e que as dificuldades são diversas desde a compreensão sobre o que lhes é pedido para escrever até mesmo compreender o gênero acadêmico que lhes é solicitado. Consideramos que essa falta de compreensão se deva principalmente ao fato de as disciplinas de escrita serem colocadas de forma estanque no currículo de Letras e também por serem optativas e não obrigatórias, como apontadas pelos alunos estudantes escritores aprendizes. Também podemos constatar isso na Seção 5 onde tratamos das disciplinas do currículo de Letras.

Na próxima seção, procedemos à análise do questionário feito com os alunos das disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa dos turnos da manhã e da noite. Nossa intenção é fazer uma convergência entre os dados levantados com os 12 estudantes escritores aprendizes e os demais estudantes do Curso de Letras. Assim, podemos conhecer melhor como os letramentos acadêmicos são desenvolvidos pela comunidade discursiva do Curso de Letras da UECE.

7 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

Nesta seção, nosso objetivo é discutir sobre a incerteza do que é escrever academicamente. Para isso, faremos uma triangulação dos dados coletados, entre eles: os documentos oficiais, as entrevistas com os estudantes escritores aprendizes e um questionário (ver apêndice B) respondido por 52 alunos do Curso de Letras Português da UECE que corresponde uma amostra de 6% dos alunos regularmente matriculados no curso. Os dados foram coletados através de questionário enviado por e-mail aos alunos do turno da manhã e da noite que cursavam as disciplinas de escrita foco deste trabalho. Em outras palavras, tratamos das incertezas sobre a natureza das convenções acadêmicas que é esperada pelos membros experientes da academia e dos membros iniciantes. Isso é importante, uma vez que os conhecimentos preliminares são uma dimensão significativa de sua experiência, pois, ao escreverem nas diversas disciplinas, os alunos são cobrados e sentem-se inseguros em relação à sua escrita.

Consideramos que as incertezas dos alunos em torno da escrita acadêmica são diversas, principalmente, nas práticas e nos eventos de letramento do Curso de Letras da UECE, como pudemos constatar durante esta pesquisa. Isso direciona nosso olhar para além da noção das incertezas e para o que Lillis (2001) tem denominado de prática institucional do mistério. Essa prática do mistério tem se inscrito ideologicamente na academia, à medida que funciona contra aqueles que menos conhecem as convenções que envolvem a escrita acadêmica, limitando sua participação na educação superior (LILLIS, 2001).

Nesta seção, descrevemos os resultados obtidos por meio de um questionário, respondido por estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português. O questionário estava dividido em quatro partes. Na primeira parte, levantamos dados sobre o perfil dos estudantes (idade, sexo, semestre cursado, etc.). Na segunda, buscamos dados sobre o currículo do Curso de Letras a partir do olhar dos alunos; na terceira, buscamos compreender a relação que os estudantes tinham com as disciplinas de escrita; na quarta, buscamos compreender como eles lidavam com as práticas de leitura e escrita no Curso de Letras. Assim, dividimos esta seção em 4 subseções: na subseção 7.1, buscamos compreender o que os alunos revelam sobre as ementas e o currículo de Letras; na subseção, 7.2, demonstramos a relação que os alunos mantêm especificamente com as disciplinas de escrita no Curso de Letras; na subseção 7.3, verificamos como os alunos se envolvem com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica; e, finalmente, na subseção 7.4, fazemos uma triangulação

entre os dados do questionário, dos documentos oficiais e das entrevistas com os doze estudantes escritores aprendizes neste estudo.

7.1 AS EMENTAS E O CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS

Nesta subseção, discutimos e analisamos os dados referentes ao currículo e às disciplinas de escrita, às práticas de leitura e de escrita no Curso, apontando questões sobre: a) os textos que, de acordo com o que dizem os estudantes, são os mais privilegiados pelos professores; b) suas relações com a leitura e com a escrita no Curso de Letras; c) suas apreensões sobre o currículo e a ementa das disciplinas; e, e) as dificuldades que têm para escrever em seus estudos na comunidade discursiva do Curso de Letras.

Levantamos a seguinte questão: *As ementas das disciplinas são contempladas de acordo com o que está disposto na base curricular do Curso de Letras?* Essa questão versava sobre as ementas das disciplinas de escrita do currículo de Letras. Nosso intuito era saber se os estudantes conheciam as ementas das disciplinas, uma vez que, em tese, deveriam conhecer os conteúdos que seriam ministrados nas disciplinas, por meio de quais metodologias, que atividades teriam que desempenhar e as referências bibliográficas que teriam que ler para cursar a disciplina. Geralmente, todas essas informações são dadas nas primeiras aulas das disciplinas. Na Tabela 1 a seguir, apresentamos os dados do conhecimento dos estudantes sobre as ementas.

Tabela 1 – As ementas no currículo de Letras

| Respostas | Quant. | % |
|---|---------------|---------------|
| Sim | 16 | 30,77 |
| Não | 5 | 9,62 |
| Desconhece as ementas | 10 | 19,23 |
| Raramente os professores apresentam a ementa | 21 | 40,38 |
| Acha desnecessário | 0 | 0,00 |
| Não conheço nem o Currículo nem as ementas | 0 | 0,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos verificar na Tabela 1, acima, 40,38% dos alunos indicaram que raramente os professores apresentam a ementa da disciplina, enquanto que 30,77 % afirmam que as ementas são apresentadas pelos professores; já 19,23% afirmam desconhecer as ementas; e 9,62% afirmam que as ementas não apresentadas pelos professores. A partir da

análise desses dados, verifica-se que as concepções de letramento acadêmico que deveriam orientar essa comunidade discursiva acabam não ocorrendo, pois, não se apresentam aos alunos informações claras sobre o que se espera deles nas disciplinas de escrita, ou seja, de acordo com Lillis (2003) fica evidente a prática institucional do mistério uma vez que não se apresentam claramente nem as ementas. Como os alunos terão informações para se sentirem seguros e corresponder ao que se espera deles.

Um dos nossos interesses junto à comunidade discursiva do Curso de Letras era conhecer a relação entre o que estava disposto nos documentos oficiais em relação às disciplinas do curso, principalmente aquelas voltadas para o ensino-aprendizagem da escrita na academia. Saber o que os alunos conheciam sobre o currículo e sobre as ementas foi imprescindível para entender se as práticas são visíveis nesses documentos. Na Tabela 1, podemos perceber que as práticas não são transparentes, pois, pelos dados apresentados, as ementas não chegam ao conhecimento dos alunos, visto que a maioria dos professores não apresenta a ementa em suas disciplinas. Somente 30% dos alunos que responderam a esta pergunta afirmaram que as ementas estão contempladas (ou desenvolvidas) de acordo com a base curricular do Curso de Letras.

Ao tornar visível as práticas através do compartilhamento das ementas por membros mais experientes, podemos perceber um ensino-aprendizagem de escrita mais dialógico ao invés de monológico. Uma vez que ao tornar acessível aos membros iniciantes os discursos oficiais e não oficiais a escrita acadêmica poderá ser entendida e interpretada em níveis políticos, pedagógicos e analíticos (LILLIS, 2003,2014). Quando os membros experientes e iniciantes compartilham das mesmas práticas, acabam por modelar a estrutura esquemática do discurso influenciando e restringindo as escolhas de conteúdo e estilo.

Ainda com relação ao currículo de Letras, levantamos o seguinte questionamento: *Se você fosse solicitado a modificar o currículo do Curso de Letras, principalmente as disciplinas de escrita, o que você mudaria?* Dentre as respostas dadas pelos 52 estudantes, elencamos no Quadro 21 a seguir, aquelas que foram mais recorrentes por ordem de quantidade de respostas.

Quadro 21 – Mudanças no currículo do Curso de Letras

| Ordem | Mudanças no currículo de Letras em relação às disciplinas de escrita |
|-------|--|
| 1º | Deveriam ser obrigatórias |
| 2º | Deveriam ser colocadas no primeiro semestre |
| 3º | Aumentar o número de disciplinas de escrita com maior orientação |
| 4º | Colocaria a cadeira de gêneros no primeiro semestre |

Fonte: elaborado pelo autor

Observamos, pela ordem de prioridade, que os alunos do Curso de Letras sugerem mudanças que visem tornar as disciplinas de escrita obrigatórias, principalmente, no primeiro semestre do Curso. Isso revela que os alunos trazem para a universidade o *déficit* de letramento que não conseguiram sanar no ensino médio (GEE, 1990). Um dado relevante é que eles reconhecem a necessidade de terem orientação em escrita acadêmica e desejam que a disciplina de gêneros acadêmicos seja ofertada no primeiro semestre do Curso. Como discutimos na Seção 6, é na disciplina de gêneros acadêmicos que eles começam a aprender realmente como se escreve academicamente.

Fizemos a seguinte questionamento: *Qual das seguintes disciplinas de escrita você já cursou?* Essa questão nos possibilitou verificar as disciplinas de escrita que os alunos já tinham cursado durante o período de nossa investigação. Com relação às disciplinas de escrita, objeto de estudo desta tese, observamos, na Tabela 2 a seguir, o percentual de alunos que já tinham cursado essas disciplinas. Nessa questão, o aluno poderia marcar mais de uma resposta se fosse o caso.

Tabela 2 – Disciplina de escrita já cursada

| Disciplinas | Quant. | % |
|--|--------|-------|
| Produção Escrita em Língua Portuguesa | 45 | 90,00 |
| Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa | 8 | 16,00 |
| Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa | 30 | 60,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Pelos dados apresentados na Tabela 2 acima, podemos constatar que 90% dos alunos já cursaram a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa; 60% dos estudantes já cursaram a disciplina de Produção de Gêneros em Língua Portuguesa e apenas 16% dos alunos já cursaram a disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa. Como vimos na seção 5, as disciplinas de escrita não são obrigatórias e o aluno pode montar seu próprio leque de disciplinas no transcorrer do Curso. Além disso, a oferta dessas disciplinas dispersas pelo currículo não contribui para atender às necessidades dos alunos em outras disciplinas do currículo. Como verificamos durante nossas observações em sala de aula que não foi pedido uma escrita em gênero acadêmico (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa etc.) e pelos dados dos estudantes escritores aprendizes no capítulo 6, verificamos que eles foram submetidos a escrita em gêneros acadêmicos em outras disciplinas do Curso, como por exemplo em Teorias Linguísticas. Na próxima subseção, procuramos

construir às relações que os alunos do Curso de Letras tiveram com as disciplinas de escrita e o que revelam sobre o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

7.2 RELAÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS COM AS DISCIPLINAS DE ESCRITA

Nesta subseção, discutimos as relações dos alunos com as disciplinas de escrita, investigadas: Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa. Fizemos a seguinte pergunta aberta: *Em geral, você sente que tem habilidades para realizar as atividades de escrita que os professores podem para realizar na universidade?* Na Tabela 3 a seguir, indicamos como os estudantes veem suas habilidades para realizar atividades de escrita no Curso de Letras.

Tabela 3 – Habilidades para realizar atividades de escrita

| Respostas | Quant. | % |
|--|-----------|---------------|
| Reconhecem-se habilidosos em realizar atividades de escrita | 28 | 53,85 |
| Não se reconhecem habilidosos em realizar atividades de escrita | 24 | 46,15 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao questionarmos sobre as habilidades em realizar atividades de escrita que os professores pedem para realizar no Curso de Letras, 53,85% dos estudantes afirmaram que possuem habilidades para lidar com a escrita que é exigida pelos professores no Curso de Letras. Por sua vez, 46,15% dos alunos consideram não ter habilidades para lidar com a escrita que os professores exigem no Curso de Letras. Embora nossa amostra represente apenas 6 % dos alunos do Curso de Letras, consideramos um dado significativo.

Os dados mostram que os alunos são conscientes que têm habilidades para lidar com a escrita na universidade. No entanto, na Seção 6 grande parte dos estudantes escritores aprendizes afirmou ter muita dificuldade e/ou alguma dificuldade ao realizar a escrita em gêneros acadêmicos. Nesse sentido, percebemos que a maioria apresenta boas experiências com suas escritas fora do ambiente acadêmico, nos levando a perceber que eles não têm apreensão do domínio discursivo típico do contexto acadêmico. A presença do *déficit* de letramentos anteriores (GEE, 1990; BARTOLOMAE, 2005; FISCHER, 2007) por aqueles alunos que não se reconhecem com habilidades em realizar atividades de escrita na

universidade nos leva a constatar que existe um fosso entre os letramentos anteriores dos alunos e os letramentos que supostamente são esperados deles na universidade.

Percebemos, ainda, que as práticas institucionais deveriam tornar visíveis as práticas de letramento que são esperadas nessa comunidade. Como elas não são ditas nem reforçadas pelos membros experientes, principalmente as formas de lidar com o texto escrito, isso acaba causando uma sensação de incapacidade, levando os alunos a verem a escrita na academia como um desafio constante nas mais diversas disciplinas do Curso.

Considerando a dimensão das ementas no currículo, das disciplinas de escrita e das habilidades aprendidas, buscamos questionar como as disciplinas de escrita que são ofertadas no Curso de Letras foram decisivas para o desempenho dos estudantes como escritores, principalmente nas demais disciplinas do Curso. Assim, fizemos o seguinte questionamento: *As disciplinas de escrita: Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa foram decisivas para sua atuação como escritor na universidade, principalmente nas outras disciplinas do Curso?* Dentre as respostas obtidas, 9 alunos tiveram atitudes positivas em relação às disciplinas de escrita e 43 responderam negativamente ao questionamento. No Quadro 22 a seguir, elencamos as respostas mais recorrentes entre aquelas dadas de forma positiva e negativa.

Quadro 22– Sentimentos positivos e negativos em relação às disciplinas de escrita

| As disciplinas de escrita foram decisivas para sua atuação como escritor? | |
|--|---|
| Respostas positivas | Respostas negativas |
| Sim, essas disciplinas deveriam estar nos primeiros semestres. | Foram pouco decisivas, o ensino deveria ter sido melhor. |
| Sim, foram importantes para a produção do meu TCC, que está em andamento. | Não considero que foram decisivas, acho que contribuíram muito pouco. |
| Melhorou | Foram muito poucas as contribuições. |
| Ajudam | Não muito, acho que falta um melhor ensino nessas disciplinas |

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre as respostas dadas a essa questão, as respostas negativas chamaram nossa atenção, pois os alunos apontaram que as disciplinas não contribuíram nem ajudaram na escrita em outras disciplinas. Constatamos, tanto nas entrevistas, como no questionário e nas aulas por nós observadas que isso se deve à ausência de práticas de escrita nessas disciplinas, acarretando, com isso, as dificuldades que os alunos enfrentam ao realizar algum tipo de escrita em gêneros acadêmicos que são solicitados em outras disciplinas do currículo. Em suas respostas ao questionamento, os alunos enfatizaram, ainda, que houve uma contribuição

significativa da disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa, constatamos na observação das aulas dessa disciplina que os alunos têm uma maior proximidade com os textos em gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa entre outros). Além disso, a metodologia adotada visava a construção da escrita acadêmica a partir dos movimentos retóricos (SWALES, 1990). Essa metodologia aplicada, nesta disciplina em específico tornou possível a aproximação dos alunos ao entendimento do gênero que estava sendo estudado (resumo, resenha e artigo).

Na Tabela 4 a seguir, os alunos apontam os gêneros que são mais recorrentes no Curso de Letras. Vale ressaltar que, nessa questão, os alunos podiam marcar mais de uma resposta.

Tabela 4 – Habilidades para realizar atividades de escrita

| Gêneros acadêmicos | Quant. | % |
|-------------------------|--------|-------|
| Resumo | 41 | 80,00 |
| Resenha | 39 | 76,00 |
| Prova discursiva | 34 | 66,00 |
| Artigo | 26 | 50,00 |
| Relatório | 11 | 23,00 |
| <i>Handout</i> | 10 | 20,00 |
| Projeto | 16 | 08,00 |
| Fichamento | 1 | 03,00 |
| Ensaio | 1 | 03,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao examinarmos os dados da tabela, verificamos que os gêneros acadêmicos mais recorrentes no Curso de Letras são o resumo, apontado por 80% dos alunos, a resenha apontada por 76% dos alunos, a prova discursiva apontada por 66% dos alunos, o artigo apontado por 50% dos alunos, o relatório apontado por 23% dos alunos, o *handout* apontado por 20% dos alunos, o projeto apontado por 8% dos alunos, seguidos do fichamento e ensaio que são apontados por 3% dos alunos. Na Seção 6, quando analisamos e discutimos os dados das entrevistas com os alunos escritores aprendizes, o resumo e a resenha também foram apontados como os gêneros mais recorrentes no Curso de Letras.

Questionamos os alunos sobre quais eram as fontes de informação que eles mais usavam para realizar as atividades de escrita que lhes eram solicitadas no Curso de Letras. Assim, levantamos a seguinte questão: *Quais são as fontes de informações que você mais usa para realizar as tarefas de escrita que lhes são solicitadas no Curso de Letras?* Nessa questão, os alunos também puderam marcar mais de uma opção de resposta. Na Tabela 5, a

seguir, mostramos em linhas gerais as fontes de informações mais utilizadas pelos alunos quando lhes são atribuídas tarefas de escrita a serem realizadas no Curso de Letras.

Tabela 5 – Fontes de informação

| Respostas | Quant. | % |
|--|---------------|----------|
| Livros da biblioteca | 18 | 33,00 |
| Buscas na internet (artigos, revistas, dissertações, etc) | 52 | 100,00 |
| Anotações feitas em sala de aula | 26 | 50,00 |
| Textos sugeridos pelos professores | 44 | 86,00 |
| Livros que têm disponíveis em casa | 13 | 26,00 |
| Livros indicados pelos professores | 1 | 03,00 |
| Pesquisas no Google acadêmico | 1 | 03,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos observar na Tabela 5, ao buscarem fontes de informações para realizar as atividades de escrita no Curso de Letras, 100% dos alunos indicaram que fazem buscas na internet (artigos, revistas, dissertações, etc.), 86% dos alunos disseram que se utilizam de textos que foram sugeridos pelos professores, 50% dos alunos fizeram uso das anotações que eles realizaram em sala de aula, 33% dos alunos apontaram que utilizam os livros da biblioteca, 26% dos alunos indicaram que fazem uso dos livros que dispõem em casa, 3,0% dos alunos fazem uso dos livros que são indicados pelos professores nas disciplinas, e 3,0% dos alunos indicaram que fazem pesquisas para auxiliar sua escrita utilizando-se do *Google* acadêmico.

Pelos dados apresentados na Tabela 5, percebemos que as fontes de informação mais utilizadas pelos alunos são as oriundas da internet, isso se deve ao fato da grande dimensão de conteúdo que está disponível na rede mundial de computadores, no entanto percebemos que eles não têm conhecimento da ferramenta *Google* acadêmico. Acreditamos que esse desconhecimento possa estar ligado ao não incentivo de uso dessa ferramenta na academia. Outro dado bastante revelador é o fato de 80% seguirem as indicações dos professores para utilização de fonte de informação como por exemplo os textos sugeridos. Levando-nos a perceber que o discurso dos professores tem um grande peso dentro da comunidade discursiva, uma vez que esse discurso pode influenciar como também restringir as escolhas dos membros nessa comunidade discursiva (SWALES, 1990).

Na próxima seção, discutimos a relação que os alunos mantêm com a escrita acadêmica no Curso de Letras da UECE.

7.3 AS RELAÇÕES COM A ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE LETRAS

Nesta seção, procuramos compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica no Curso de Letras. Assim, poderemos verificar seus entendimentos com relação aos propósitos comunicativos, a suas habilidades e dificuldades em leitura e escrita. Além disso, verificaremos como as disciplinas de escrita têm influenciado a prática da escrita acadêmica nas demais disciplinas do Curso de Letras.

Questionamos aos alunos se os professores, quando lhes solicitavam uma atividade escrita, deixavam claro o propósito comunicativo da referida produção textual. Assim levantamos a seguinte questão: *Quais dos seguintes propósitos comunicativos são indicados por seus professores quando solicitam uma tarefa de escrita?* Na Tabela 6, a seguir, são indicados pelos alunos os propósitos comunicativos atribuídos à escrita quando solicitada pelos professores no Curso de Letras.

Tabela 6 – Propósitos comunicativos da escrita

| Propósitos da escrita | Quant. | % |
|---|---------------|---------------|
| Apenas cumprir uma tarefa para nota | 26 | 50,00 |
| Inscrever o trabalho em um congresso | 00 | 00,00 |
| Publicar em uma revista | 00 | 00,00 |
| Apresentar para os colegas de sala | 24 | 46,70 |
| Apresentar para os colegas de outras disciplinas | 02 | 03,30 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao questionarmos sobre os propósitos comunicativos que são indicados pelos professores quando lhes solicitam uma atividade de escrita, 50% mencionaram que a escrita é uma tarefa a ser cumprida para atribuição de uma nota; 46,7% disseram que a escrita é uma tarefa para ser apresentada para os colegas de sala; e, 3,3% consideraram que o propósito comunicativo da escrita era apresentar para os colegas de outras disciplinas. Podemos constatar, pelos dados indicados na Tabela 6, que os propósitos comunicativos das atividades de escrita no Curso de Letras se resumem a atribuição de notas e atividades de apresentação em sala, não sendo incentivado a participação dos alunos em congressos nem para publicação de seus trabalhos em revistas científicas. Isso revela que essas práticas de escrita não contribuem para a inserção dos alunos na comunidade acadêmica, ficando restritas apenas a sala de aula quando muito a apresentação para colegas de outras disciplinas. Portanto, isso

evidencia que a escrita não é vista como uma prática social que leva o aluno a inserção na comunidade discursiva.

Constatamos em nossas observações em sala de aula que o gênero seminário temático é bastante utilizado pelos professores para os alunos fazerem suas apresentações sobre um determinado ponto do conteúdo. Muitas vezes nesses seminários os alunos perguntavam ao professor se era necessário trazer algo escrito para entregar aos colegas de sala. Podemos considerar o seminário temático um gênero oral, mas também uma forma bem peculiar, na academia, para os alunos treinarem suas escritas, pois em suas etapas de planejamento os alunos procedem a pesquisa do referencial teórico, tomam notas, preparam slides, etc, e isso se dá por meio da escrita. Quando eles não dispõem de equipamento multimídia para a apresentação, eles o fazem através do *Handout* que é entregue aos colegas. No entanto, muitas vezes a própria apresentação do seminário não se torna clara para o aluno como proceder à execução dessa atividade.

Questionamos ainda, quais as principais dificuldades que os estudantes sentem quando lhes são designadas uma atividade de escrita pelos professores do Curso de Letras. Para isso, fizemos a seguinte questão: *Qual das seguintes dificuldades você apresenta ao escrever o que os professores lhe solicitam?* Na Tabela 7 a seguir, mostramos os dados sobre as dificuldades elencadas pelos alunos.

Tabela 7 – Dificuldades em escrita

| Dificuldades dos alunos com a escrita | Quant. | % |
|---|---------------|---------------|
| Analisar o material que dará sustentação à escrita | 7 | 13,46 |
| Aplicar conceitos | 24 | 46,15 |
| Defender um ponto de vista | 7 | 13,46 |
| Recordar os assuntos tratados em uma disciplina | 2 | 3,85 |
| Pegar a ideia do autor sem cometer plágio | 7 | 13,46 |
| Usar as normas da ABNT | 3 | 5,77 |
| Não dispõe de tempo | 2 | 3,85 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos conferir na Tabela 7 acima, os alunos apresentaram algumas dificuldades quando lhes é pedida uma tarefa de escrita pelos professores no Curso de Letras: 46, 15% dos alunos consideraram que têm dificuldades em aplicar os conceitos a sua escrita; 13,46% deles apontam que têm dificuldades em defender um ponto de vista; 13, 46% dos estudantes consideraram que têm dificuldade em utilizar a ideia do autor sem cometer plágio;

13,46% dos alunos revelaram que têm dificuldades em analisar o material que dá sustentação a sua escrita; 5,77% deles têm dificuldades em usar a normas da ABNT; 3,85% dos estudantes apresentaram dificuldades para recordar os assuntos tratados nas disciplinas; e, 3,85% dos alunos têm dificuldades em conseguir tempo para se dedicar às tarefas de escrita.

Pela análise dos dados, podemos constatar que as maiores dificuldades apontadas pelos alunos consistem na aplicação dos conceitos em sua escrita, seguidos da dificuldade em defender um ponto de vista com a ideia de um autor sem cometer plágio. Isso revela que os alunos ainda não estão habituados com uma leitura mais técnica, e, por essa razão, não conseguem escrever sem cometer plágio, pois eles ainda não conseguiram ser *insiders* por não terem se apropriado dos elementos que pertencem a esse tipo de escrita, por exemplo referenciar os autores no texto deles, utilizar as normas da ABNT, compreender conceitos etc. Nesse sentido, o estudante deveria assumir a posição de *insider*. Como demonstra Bartolomae (2005) o escritor deve assumir o papel de *insider* à comunidade acadêmica e/ou institucional, ou seja, na linguagem privilegiada do disCurso universitário.

Ao questionarmos os alunos sobre a escrita acadêmica no Curso de Letras, nosso objetivo era verificar se os alunos percebiam o ensino-aprendizagem da escrita como um processo ou como produto. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: *Em sua opinião, a escrita no Curso de Letras é?* Na Tabela 8, a seguir, os alunos opinaram sobre a escrita acadêmica no Curso de Letras.

Tabela 8 – O Ensino da Escrita acadêmica

| Visões sobre a escrita acadêmica | Quant. | % |
|--|-----------|---------------|
| É vista como um produto, o professor apenas atribui a nota final | 28 | 53,85 |
| É vista como um processo, o professor acompanha o processo | 9 | 17,31 |
| É vista como um pretexto para avaliação | 8 | 15,38 |
| É vista na disciplina e os professores insistem no processo | 3 | 5,77 |
| É contemplada em todo currículo | 0 | 0,00 |
| Depende do professor, a veem como processo, outros como produto | 2 | 3,85 |
| Alguns professores acompanham o processo, outros apenas dão uma nota | 2 | 3,85 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao solicitarmos suas opiniões sobre como eles percebem a escrita no Curso de Letras, 53,85% dos alunos consideraram que a escrita no Curso de Letras é vista como um produto, pois os professores costumam apenas dar uma nota final; 17,31% dos estudantes consideraram que a escrita é vista como um processo, os professores dão suporte à construção

do texto; 15,38% deles consideraram que a escrita é vista apenas como um pretexto para avaliação; 5,77% dos estudantes consideraram que a escrita é vista nas disciplinas e os professores acompanham todo o processo; 3,85% dos alunos consideraram que a concepção de escrita varia de acordo com o professor, pois alguns contemplam a escrita como um processo e outros como um produto avaliativo; e 3,85% deles consideraram que alguns professores acompanham o processo de produção escrita e dão uma nota, enquanto outros atribuem apenas uma nota.

Verificamos, nos dados levantados na Tabela 8, que a escrita no Curso de bacharelado e licenciatura em letras a escrita é vista como um produto e/ou como pretexto para avaliação. Esses dados revelam que a escrita é muitas vezes pedida para realização de verificação de aprendizagem dos conteúdos nas disciplinas. Não há oportunidades de o aluno rever junto com o professor como ele pode melhorar seu texto escrito. Constatamos, pelos dados da Tabela 8 que pouca atenção é dada ao processo de escrita que incluem as decisões conscientes e inconscientes que os escritores fazem para se comunicarem para fins diferentes e para diferentes públicos (CURRY; LILLIS, 2003). Além disso, não veem que sua produção escrita poderá vir a ser objeto de publicação, o que no nosso entendimento estaria ligado a uma escrita mais processual e a um propósito comunicativo mais bem fundamentado neste contexto de ensino-aprendizagem.

Com relação ao modo como os alunos conduzem a sua escrita no Curso de Letras, questionamos sobre suas preferências em escrever dentro ou fora da sala de aula. A maioria dos alunos afirmaram que preferem escrever fora da sala de aula, sendo o ambiente doméstico o local preferido para realizar a atividade de escrita, pois consideram o local tranquilo e de fácil acesso aos materiais que lhes servem de suporte para a escrita. Uma pequena minoria dos estudantes afirmou que preferem escrever em sala de aula, já que trabalham e dispõem de pouco tempo em casa para realização de atividades de escrita.

Além disso, percebemos nas nossas observações em sala de aula que os alunos sempre se queixavam que tinham que apresentar determinadas tarefas em outras disciplinas ou que às vezes tinham que se reunir em grupo para realizarem determinadas atividades. Por conta dessa observação, buscamos levantar dados sobre como os alunos preferem escrever. Para isso, fizemos o seguinte questionamento: Você prefere escrever só, em pares ou em equipe?

Resumimos, no Quadro 23 a seguir, as preferências e justificativas dos alunos.

Quadro 23 – Escrita individual ou colaborativa – preferências

| Quant. | Preferem escrever | Justificativas apresentadas |
|--------|-------------------|--|
| 26 | Sozinho | <ul style="list-style-type: none"> ✓ não consegue deixar os pensamentos tão claros se fosse em equipe; ✓ pode confundir suas ideias com as de outros; ✓ os grupos geralmente mais atrapalham do que ajudam; ✓ em grupo há sempre divergências. |
| 14 | Em pares | <ul style="list-style-type: none"> ✓ são menos ideias diferentes para organizar; ✓ um auxilia o outro, somando-se as ideias e ganhando mais tempo; ✓ é mais fácil ir discutindo o que precisam para ir colocando no texto. |
| 12 | Equipe | <ul style="list-style-type: none"> ✓ melhora a discussão dos temas; ✓ as ideias são múltiplas; ✓ dá para discutir melhor as ideias; ✓ dá menos trabalho. |

Fonte: elaborado pelo autor

Como podemos acompanhar no Quadro 3 acima, 36 alunos afirmaram que preferem escrever sozinhos, dentre as razões para essa escolha, elencamos aquelas que foram mais recorrentes em suas respostas, citamos por exemplo: “prefere escrever sozinho, pois não consegue deixar os pensamentos tão claros se estivesse escrevendo em uma equipe”; “pode confundir suas ideias com as dos outros”; “escrever em grupo geralmente mais atrapalha do que ajuda”; “escrever em grupo sempre há divergências”. Por sua vez, 14 alunos afirmaram que preferem escrever em pares, dentre as razões para essa escolha, elencamos aquelas que foram mais recorrentes em suas respostas, citamos por exemplo: “prefere escrever em pares, pois são menos ideias diferentes para organizar”; “um auxilia o outro, somando-se as ideias e ganhando mais tempo”; “é mais fácil ir discutindo o que precisam para ir colocando no texto”. Por fim, 12 alunos afirmaram que preferem escrever em equipe, dentre as justificativas dadas por eles, apresentamos aquelas que foram mais recorrentes em suas respostas, como por exemplo: “prefere escrever em equipe, pois melhora a discussão dos temas”; “as ideias são múltiplas”; “dá para discutir melhor as ideias”, “dá menos trabalho”.

Percebemos pelos dados levantados no Quadro 3 que a maioria dos alunos prefere escrever sozinhos, isso revela que eles não são incentivados ao trabalho de escrita colaborativa, e quando isto acontece o trabalho em pares ou em equipe fica a cargo de um só participante.

Ao tratarmos da escrita acadêmica realizada pelos alunos, procuramos nos inteirar das intervenções e/ou *feedbacks* que são dados pelos professores à escrita dos alunos. Nos apoiamos no seguinte questionamento: *Em quais aspectos de sua escrita seus professores realizam mais intervenções?* Na Tabela 9, a seguir, resumimos os aspectos da escrita nos quais os professores realizam mais intervenção.

Tabela 9 – Intervenção na escrita

| Respostas | Quant. | % |
|---------------------------------|---------------|---------------|
| Ortografia | 06 | 13,30 |
| Gramática | 15 | 30,00 |
| Conteúdo | 19 | 36,70 |
| Textualidade | 19 | 36,70 |
| Adequação ao gênero | 10 | 20,00 |
| Não realizam intervenção | 15 | 30,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados sumarizados, na Tabela 9, acima, indicam que 36,7% dos alunos consideraram que as principais intervenções que os professores fazem em seus textos dizem respeito a aspectos de conteúdo. Já 36,7% dos alunos consideraram que os professores fazem intervenções em seus textos mais nos aspectos da textualidade. Outros 30% apontam que os professores fazem mais intervenções em seus textos observando os aspectos gramaticais, enquanto que também 30% dos alunos afirmaram que os professores não fazem nenhum tipo de intervenção em seus textos. 20% dos alunos consideraram que os professores, ao fazerem intervenções em seus textos, apontam mais para a inadequação ao gênero e 13,3% dos alunos consideraram que os professores, ao fazerem intervenções em seus textos, indicam mais os aspectos da ortografia. Podemos constatar pelos dados apresentados que as intervenções realizadas pelos professores nas produções escritas dos alunos se pautam mais nos aspectos do conteúdo, da textualidade e da gramática.

Isso leva a constatação de que a escrita no Curso de Letras está apoiada no produto ao invés do processo. Corroborando com o que Curry e Lillis (2003) afirmam sobre o ensino-aprendizagem de escrita como produto tende a ser ensinada no ensino superior, dando ênfase na escrita dos alunos como textos finais ou “produtos”. Muitas vezes, ensinar a escrita, seja ela em aulas formais ou como atividades, segue “modelos de boa escrita” que são imitações de exemplares, muitas vezes, ocorrendo pouca análise dos vários aspectos retóricos dos textos ou dos contextos sociais nos quais os textos funcionam. O foco recai sobre as características específicas dos textos escritos como ortografia, estrutura, vocabulário e estilo.

A partir das intervenções e/ou *feedbacks* dados pelos professores, procuramos também saber como os alunos fazem para melhorar a escrita. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: *Como você faz para melhorar ou corrigir sua escrita?* Na Tabela 10, a seguir, evidencia-se a forma como os alunos fazem para melhorar a escrita.

Tabela 10 – Intervenção na escrita

| Respostas | Quant. | % |
|--|-----------|---------------|
| Através de feedback | 14 | 26,92 |
| Através dos comentários feitos pelos colegas | 11 | 21,15 |
| Através de revisão própria | 27 | 51,92 |
| Não sabe como melhorar a escrita | 00 | 00,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao questionarmos como os alunos fazem para melhorar ou corrigir seus textos escritos, 51,95% dos alunos afirmaram que, para melhorar ou corrigir seus textos, eles mesmos procedem a uma revisão durante a escrita. 26,7% dos estudantes afirmaram que, para melhorar ou corrigir sua escrita, utilizam o *feedback* dado pelos professores; e, 20% dos alunos afirmaram que, para melhor ou corrigir seus textos, recorre ao olhar do outro por meio dos comentários feitos pelos colegas.

Pelos dados apresentados na Tabela 10, verificamos também indícios de que a escrita no Curso de Letras é tratada como produto. Os dados revelam que os próprios alunos tomam a iniciativa de revisarem o texto por conta própria e poucos alunos recebem feedback dados a seus textos. Boa parte dos alunos estudantes escritores aprendizes na Seção 6, revelaram não ter tido nenhum feedback em suas produções e/ou quando aconteciam eram dados de forma oral para todos os alunos. Como salienta Curry e Lillis (2003), pouca atenção é dada ao processo de escrita que incluem as decisões conscientes e inconscientes que os escritores fazem para se comunicarem para fins diferentes e para diferentes públicos.

Ao procurarmos compreender como os alunos realizam sua escrita, buscamos verificar quais dificuldades eles encontram ao realizar alguma atividade de escrita. Para isso, fizemos o seguinte questionamento: Qual a principal dificuldade que você tem para escrever os textos que os professores lhe solicitam? Na Tabela 11, a seguir, sumarizamos as dificuldades que os alunos encontram ao realizar uma atividade de escrita.

Tabela 11 – Dificuldades em escrita

| Respostas | Quant. | % |
|--|-----------|---------------|
| Não tem problemas para escrever academicamente | 0 | 0,00 |
| Não encontra informações suficientes | 6 | 11,54 |
| Não consegue organizar as ideias | 8 | 15,38 |
| Não encontra a forma adequada de organizar as ideias | 22 | 42,31 |
| Não entende o que o professor quer com sua escrita | 6 | 11,54 |
| Adia a escrita o máximo possível | 0 | 0,00 |
| Em certas ocasiões não sabe como fazer | 10 | 19,23 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao questionarmos sobre as principais dificuldades encontradas pelos alunos quando os professores solicitam uma atividade de produção, 42,31 % dos alunos disseram que não encontram a forma adequada de organizar as ideias; 19,23% dos estudantes disseram que, em certas ocasiões, não sabem como fazer; 15,38% deles disseram que não conseguem organizar as ideias; 11,54% dos alunos disseram que não entendem o que o professor quer com sua escrita; e 11,54% dos estudantes afirmaram que não encontram informações suficientes para realizarem sua escrita.

Pelos dados apresentados na Tabela 11, observamos que os alunos têm dificuldades em organizar as ideias e em como proceder ao realizar uma atividade de escrita. Isso se deve ao não acompanhamento da escrita pelos professores. Como eles já chegam à universidade sem ter acesso às convenções que lhes são exigidas na academia, acabam por deixá-los sem saber como proceder em relação à elaboração do texto que lhes são solicitados. Além disso, podemos verificar que eles não são estimulados nem direcionados a seguir o processo de escrita do texto conforme os ditames da academia.

Acreditamos que os professores na universidade também devam considerar a aprendizagem da escrita como uma prática a ser construída no ensino superior, não visualizando apenas os possíveis "erros e desvios" gramaticais, mas toda a complexidade que envolve a escrita acadêmica, como conhecimento das especificidades dos gêneros acadêmicos, das regras, das convenções e estilos normatizadas por órgãos (ABNT, APA, VANCOVER) sobretudo, o conhecimento da cultura acadêmica de cada comunidade disciplinar. Nesse sentido, levar o aluno a construir sua escrita é também ajudá-lo a construir sua identidade enquanto acadêmico que se insere em uma comunidade.

Atrelado à questão anterior buscamos saber como tem sido o envolvimento dos alunos com a escrita acadêmica no Curso de Letras. No Quadro 24, a seguir, sumarizamos as respostas mais recorrentes dadas por eles.

Quadro 24 – Visão dos alunos sobre a escrita acadêmica no Curso de Letras

| Quant. | A escrita acadêmica no Curso de Letras tem sido |
|--------|---|
| 28 | Difícil e/ou muito difícil |
| 13 | Um desafio |
| 04 | Pouco explorada |
| 01 | Um saco |
| 01 | Um desastre |
| 01 | Um fardo |
| 02 | Presente somente nas provas |
| 02 | Motivadora |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisarmos os dados do Quadro 4, acima, podemos constatar que 28 alunos consideraram que realizar a escrita acadêmica no Curso de Letras tem sido difícil ou muito difícil; 13 alunos consideraram que a escrita acadêmica tem sido um constante desafio; 04 alunos consideraram que a escrita acadêmica é pouco explorada; 01 aluno considerou a escrita acadêmica um “saco”; 01 aluno considerou que a escrita acadêmica é um desastre; 01 aluno considerou ser a escrita acadêmica um fardo; 02 alunos apontaram que a escrita acadêmica se faz presente somente nas provas; e, 02 alunos consideraram a escrita acadêmica motivadora.

Pelo que podemos inferir dos dados apresentados no Quadro 4, a maioria dos alunos consideram que a escrita acadêmica é uma atividade difícil e/ou muito difícil, além da escrita acadêmica ser um desafio constante para eles. Esses mesmos sentimentos em relação à escrita acadêmica no Curso de Letras são revelados pelos escritores estudantes aprendizes na Seção 6. Como diz Bartolomae (2005), é muito difícil para os alunos assumirem o papel – a pessoa, a voz, a identidade na escrita acadêmica, sem antes não se apropriarem das regras institucionalizadas.

A escrita acadêmica é importante principalmente para preparar os alunos em suas atividades na academia, por isso resolvemos perguntar aos alunos: *Qual a importância da escrita acadêmica para sua carreira?* Na Tabela 12, a seguir, indicamos a importância da escrita acadêmica que os alunos atribuem para suas carreiras.

Tabela 12 – Importância da escrita para a carreira dos alunos

| Respostas | Quant. | % |
|-------------------------|-----------|---------------|
| Muito importante | 50 | 96,15 |
| Pouco importante | 0 | 0,00 |
| Sem importância | 2 | 3,85 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Os dados da Tabela 12, acima, revelam que 96,15% dos alunos consideraram a escrita acadêmica muito importante para o exercício de suas carreiras profissionais, por sua vez, apenas, 3,85% dos alunos consideraram que a escrita acadêmica é algo sem importância para o exercício de suas atividades profissionais.

Isso se deve principalmente à área que eles escolheram para atuar, ou seja, como revisores e também como professores da educação básica. É através da escrita que eles

poderão participar das práticas letradas dentro da comunidade discursiva, pois como a escrita é a principal forma pela qual os alunos são submetidos e avaliados quanto à compreensão de sua área disciplinar, e muitas vezes torna-se o principal meio de avaliar o progresso dos alunos. Aprender a usá-la de forma produtiva é lidar com a linguagem escrita acadêmica de forma disciplinarmente aprovada, ou seja, a escrita acadêmica é crucial para o sucesso do aluno na universidade (HYLAND, 2006, MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010).

A utilização de fontes múltiplas de informação para uso na elaboração de textos escritos nos levou a questionar sobre a frequência com que os alunos costumam ou costumavam ler fontes diversas, no Curso de Letras. Para isso, fizemos o seguinte questionamento: *No decorrer da sua carreira universitária, você teve que ler dois ou mais textos e integrar as informações fornecidas por eles para produzir textos em gênero acadêmico?* Na Tabela 13 a seguir, mostramos a frequência de leitura por meio de duas ou mais fontes de informação.

Tabela 13 – Frequência de leitura a partir de fontes múltiplas

| Respostas | Quant. | % |
|-----------------------|---------------|---------------|
| Muitas vezes | 16 | 30,77 |
| Frequentemente | 26 | 50,00 |
| Poucas vezes | 10 | 19,23 |
| Nunca | 0 | 0,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao examinarmos os dados da tabela 13, acima, podemos constatar que 50% dos alunos afirmaram ter realizado leituras em fontes múltiplas com frequência; 30,77% dos alunos afirmaram que tiveram que realizar leituras a partir de fontes múltiplas muitas vezes; e, 19,23% afirmaram que tiveram que fazer leituras a partir de fontes múltiplas poucas vezes. Os dados revelam que os alunos têm acesso a leituras de fontes múltiplas para usarem em suas escritas, no entanto, como podemos observar, a maioria dos alunos fazem isso com frequência. Levar o aluno a pesquisarem em fontes múltiplas (livros, revistas, periódicos, internet, entre outros) ajuda-os a ampliar seus conhecimentos prévios sobre determinados temas.

Pensando nas dificuldades que os alunos apresentam em relação a natureza dinâmica e variada das atividades de leitura e escrita (LEA, 1998) que os alunos devem participar em seus estudos, fizemos o seguinte questionamento? *Quais as principais dificuldades encontradas por você quando lhe foi solicitado escrever textos em gênero*

acadêmico? Na Tabela 14, a seguir, indicamos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao escreverem textos acadêmicos.

Tabela 14 – Dificuldades na produção de textos acadêmicos

| Respostas | Quant. | % |
|--|---------------|---------------|
| Leitura de textos muito complexos | 34 | 66,70 |
| Elaborar hipóteses | 12 | 23,30 |
| Compreender a linguagem científica de alguns textos | 38 | 73,30 |
| Expressar a escrita com suas próprias palavras | 26 | 50,00 |
| Determinar a posição adotada no texto | 8 | 16,70 |
| Saber relacionar os parágrafos | 10 | 20,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao analisarmos os dados da tabela 14 acima, podemos observar que 73,3% dos alunos afirmaram que sentem dificuldades em compreender a linguagem científica de alguns textos; 66,7% dos estudantes afirmaram que têm dificuldades em ler e interpretar textos muito longos e complexos, com muitos conceitos; 50% dos alunos afirmaram que têm dificuldades em expressar a escrita com suas próprias palavras; 23,3% dos estudantes afirmaram que têm dificuldades em elaborar hipóteses sobre o tema; 20% deles asseguraram que têm dificuldades em ligar os parágrafos e relacioná-los de forma consistente; e, 16, 7% dos estudantes asseveraram que têm dificuldades em adotar um posicionamento ao escrever.

Os dados mostram que os alunos têm dificuldades em expressar com suas próprias palavras a partir das fontes lidas. Como não conseguiram ainda fazer articulação entre o que dizem os autores no texto e o que eles entenderam, não conseguem ainda sustentar um argumento. Isso se deve ao fato de eles não terem sido instruídos como elaborar um parágrafo argumentativo coeso, pois somente a teoria não dá conta do que deve ser feito na prática. Além disso, os alunos têm dificuldades na leitura de textos muito complexos, demonstrando que eles ainda estão se apropriando da escrita em gêneros acadêmicos. Percebemos que a própria estruturação do texto em gênero acadêmico não é mencionada por eles, por exemplo o que diferencia um resumo que eles estavam habituados a realizar no ensino básico do gênero resumo na academia.

Com relação às disciplinas de escrita do primeiro semestre, questionamos se essas lhes trouxeram algum tipo de contribuição para ajudar na escrita em outras disciplinas do currículo de Letras, e se essas contribuições foram teóricas ou práticas. Assim, fizemos o seguinte questionamento: *Você julga que houve contribuições das disciplinas de escrita no*

primeiro semestre para melhorar seus conhecimentos em leitura e escrita no Curso de Letras? Essas contribuições foram mais práticas ou teóricas? No Quadro 25, a seguir, resumizamos as respostas dos alunos.

Quadro 25 – Contribuições das disciplinas de escrita do primeiro semestre

| Quant. | Respostas dos alunos |
|--------|--|
| 23 | Não houve contribuições práticas, nem teóricas |
| 20 | As contribuições foram teóricas |
| 09 | Houve contribuições teóricas e práticas |

Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com os dados elencados no Quadro 25, acima, a maioria dos alunos afirma que não houve contribuições práticas para a produção de sua escrita na academia, tampouco a forma como os professores lidavam com esse tipo de atividade ajudou a desenvolver a escrita acadêmica em outras disciplinas. Como sumarizado no quadro 5, 23 alunos afirmaram que não houve contribuições práticas nem teóricas nas disciplinas de escrita do primeiro semestre; 20 estudantes asseveraram que as contribuições dadas à escrita no primeiro semestre foram mais teóricas; e, apenas, 9 alunos afirmaram que houve sim contribuições, tanto práticas quanto teóricas.

Os dados são reveladores de que a escrita em gênero acadêmico deve ser melhor conduzida, principalmente no primeiro semestre do Curso de Letras. É essa disciplina que deve ser o marco inicial para os alunos compreenderem como funciona os gêneros acadêmicos. Passando a se inteirar melhor sobre os gêneros acadêmicos e tornando-se consciente que nas diversas disciplinas do Curso de Letras eles serão solicitados a escrever um gênero específico (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, entre outros). Instrumentalizar os alunos nas especificidades dos gêneros de maior circulação na academia é o primeiro passo a ser seguido. Além disso, aprender a fazer na prática é essencial para inseri-los dentro da comunidade discursiva.

Uma outra preocupação nossa foi conhecer as habilidades em leitura dos alunos, por isso, levantamos o seguinte questionamento: *Você é um leitor assíduo, ou seja, ler com antecedência os textos solicitados pelos professores para discussão em sala de aula?* Na Tabela 15 a seguir, mostramos a frequência com que os alunos fazem leitura no Curso de Letras quando solicitados pelos professores.

Tabela 15 – Leitura de textos em gêneros acadêmicos

| Respostas | Quant. | % |
|-------------------|-----------|---------------|
| Sempre | 8 | 16,70 |
| Geralmente | 34 | 66,30 |
| Às vezes | 10 | 20,00 |
| Nunca | 0 | 00,00 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

Ao examinarmos os dados da Tabela 15 acima, podemos constatar que 63,3% dos alunos geralmente realizam atividade de leitura com antecedência; 20% dos estudantes revelaram que às vezes realizam esse tipo de atividade com antecedência; e 16,7% alunos revelaram que sempre realizam esse tipo de atividade com antecedência.

Pelos dados apresentados na Tabela 15 acima, constatamos que os alunos costumam realizar suas atividades de leitura com antecedência. No entanto, como verificamos em nossas observações no turno da noite, a maioria dos alunos não chegavam à sala de aula com a leitura prévia do texto que ia ser discutido em sala de aula. Muitos alunos, relataram que tinham dificuldades com a compreensão leitora de textos mais técnicos no início do Curso de Letras. Isso é um prenúncio de que eles não são instrumentalizados em como proceder a leitura de textos em gêneros acadêmicos. Configurando-se a crença de que os alunos já devem chegar à universidade, também, sabendo lidar com a leitura de textos mais complexos.

Uma das atividades que os alunos têm que fazer ao finalizar a graduação é o TCC, por isso levantamos a seguinte questão para os alunos: *Pelo que você aprendeu sobre a escrita acadêmica no Curso de Letras, o TCC⁶³ (monografia ou artigo) será uma atividade de escrita fácil para você?* Na Tabela 16, a seguir, sumarizamos como os alunos veem o TCC (monografia e/ou artigo) a partir de suas habilidades de escrita realizadas no Curso de Letras.

Tabela 16 – Facilidade na produção do Trabalho de Conclusão de Curso

| Respostas | Quant. | % |
|---|-----------|---------------|
| Sim, foi bem preparado durante o Curso | 0 | 00,0 |
| Não, porque a escrita é um desafio | 28 | 53,30 |
| Essa será mais uma atividade para nota | 0 | 00,00 |
| Vem se preparando e já tem um objetivo | 10 | 19,23 |
| Não é algo que venha a se preocupar | 4 | 7,69 |
| Não tenho TCC | 4 | 7,69 |
| Em processo de aprendizagem pois está ainda no primeiro semestre | 6 | 11,54 |
| Total | 52 | 100,00 |

Fonte: elaborado pelo autor

⁶³ Trabalho de Conclusão de Curso.

Os alunos, ao se depararem com a necessidade de produzir um TCC, trazem à tona reflexões sobre quais foram as contribuições que o ensino-aprendizagem de escrita acadêmica no Curso de Letras promoveram ao longo do seu percurso acadêmico. Os dados da Tabela 16 acima, revela que para 53, 30% dos alunos, o TCC não será uma atividade fácil, pois consideram, ainda, que a escrita é um desafio; 19,23% dos estudantes afirmaram que o TCC será uma atividade fácil, pois eles já vêm se preparando e já têm um objetivo determinado para esta escrita; 11,54 dos alunos asseveraram que ainda estão em processo de aprendizagem, pois estão cursando ainda o primeiro semestre do Curso; 7,69% dos alunos afirmaram que o TCC não é uma atividade com a qual eles tenham que se preocupar; e, 7,69% dos alunos revelaram que não têm que fazer um TCC no final do Curso.

Os dados são reveladores de que as disciplinas de escrita no Curso de Letras não dão suporte para que a maioria dos alunos, ao finalizar o Curso, possam ser considerados leitores e escritores proficientes em escrita acadêmica. Além disso, verifica-se que as práticas realizadas durante o Curso em escrita acadêmica, por exemplo, a escrita de artigo que alguns dos alunos relataram que já foram submetidos a esse tipo de gênero, não alcançou o objetivo pretendido, levando-nos a perceber que a prática institucional do mistério é recorrente no Curso de Letras.

Em suma, nessa seção discutimos e analisamos os dados referentes à aplicação de um questionário junto a 52 alunos do Curso de Letras. Pelas análises dos dados, podemos perceber que muito ainda tem que ser feito para redimensionar o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica, nas práticas e nos eventos de letramento no Curso de Letras da UECE.

Na próxima seção, buscamos relacionar como as normas, os padrões e as convenções estão envolvidos com a escrita acadêmica no Curso de Letras.

7.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E AS FORMAS COMO AS CONVENÇÕES INSTITUCIONAIS APOIAM A ESCRITA NO CURSO DE LETRAS

A distância entre a compreensão e as interpretações dos membros mais experientes e dos alunos sobre as convenções⁶⁴ que subjazem à escrita é um tema comum nas pesquisas que tratam sobre a escrita do aluno na academia (LILLIS, 2001). Em nossa

⁶⁴Por convenção, compreendemos as regras subjacentes às práticas textuais prototípicas em torno da escrita acadêmica dos alunos (CLARK; IVANIC, 1997)

pesquisa, na análise dos documentos oficiais, verificamos, ao longo do ementário das disciplinas, que são ofertadas 17 horas-aula de atividades relativas à Prática como Componente Curricular. No entanto, não deixa claro se essa “prática” se refere à leitura, à escrita ou a alguma atividade de pesquisa referente à disciplina.

Como disposto no PPCL (2014), nas disciplinas do Núcleo Comum (Teoria da Literatura, Crítica Literária, Teorias Linguísticas, Sociolinguística, Linguística Textual, Semântica e Pragmática e Psicolinguística) são oferecidas, além dos componentes curriculares inerentes à disciplina, 17 horas-aula para atividades relativas à Prática como Componente Curricular (PPCL, 2014, pp. 40-42).

Nas disciplinas do Núcleo específico de Língua Portuguesa: Morfossintaxe da Língua Portuguesa, Sintaxe da Língua Portuguesa, Produção Escrita em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira: Poesia, Literatura Brasileira: Conto, Literatura Brasileira: Romance, Literatura e Semiótica, Literatura Infanto-Juvenil, Fonologia da Língua Portuguesa, Análise do Discurso, Estudos de Gêneros Acadêmicos, Literatura Portuguesa: Poesia, Literatura Portuguesa: Prosa e Língua Latina II, também, são oferecidos, além dos componentes curriculares inerentes a cada disciplina, 17 horas-aula para atividades relativas à Prática como Componente Curricular (PPCL, 2014, p. 42-45).

Inferimos desse ementário que a escrita é colocada intencionalmente no currículo, muito embora não venha marcada a concepção de escrita adotada nas diversas áreas disciplinares do Curso de Letras. Não podemos afirmar com precisão se a escrita é posta apenas como um meio de avaliação dos conteúdos discutidos nas disciplinas ou se a escrita é um meio adotado para alavancar o ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos que estariam vinculados à Prática como Componente Curricular. No entanto, percebemos que esse documento se pauta por uma reforma pedagógica, o que poderá futuramente vir a ser reestruturado, trazendo no seu bojo essa preocupação em tornar visível essa Prática como Componente Curricular. Ao pensarmos no ensino de escrita através do currículo e na escrita como nos letramentos acadêmicos, idelogicamente como afirma Russel *et al* (2009), ambos se opõem, na tentativa de reformar o ensino superior tornando-o mais aberto. O que observamos é uma tentativa de usar a escrita como uma resistência às atitudes profundamente enraizadas sobre a escrita e sobre os alunos nas disciplinas. O que viabilizaria ultrapassar os modelos das habilidades e/ou do *déficit*, ou seja, corretivas e deficientes de escrita para considerar a complexidade da comunicação em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos no ensino superior.

Como podemos constatar, existe um distanciamento no que dizem os documentos oficiais e o que ocorre efetivamente em sala de aula, a partir do depoimento dos alunos. Verificamos tanto no PPCL como na ementa da disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa que deverá haver 17 horas-aula para atividades relativas à Prática como Componente Curricular. No entanto, não é isso que os alunos revelaram, nem o que podemos verificar em *locus* quando estávamos observando as aulas. As práticas efetivas não são visíveis. Voltamos aqui para o que é dito no PPCL e na ementa sobre essa disciplina, no trecho 01 a seguir:

Trecho 01: Produção Escrita em Língua Portuguesa

PRÉ-REQUISITO: NENHUM

Nº DE CRÉDITOS: 04

Prática de produção do discurso escrito. Reflexão sobre os aspectos sócio-cognitivo-discursivos envolvidos na produção dos diversos gêneros textuais. Estratégias do escritor face as características funcionais e formais dos textos. Essa disciplina dedicará 17 horas-aula a atividades relativas à Prática como Componente Curricular (PPCL, 2014.p.42).

Pela descrição da ementa referida anteriormente, não fica claro a qual prática de produção do discurso escrito o ensino-aprendizagem está envolvido quando a disciplina se refere a 17 horas de atividades relativas à Prática como Componente Curricular, uma vez que não torna visível se esta prática deve ser voltada à leitura e/ou à escrita em gêneros acadêmicos. Além disso, quando se reporta aos gêneros textuais não se evidencia a quais gêneros se refere, se aqueles inerentes ao contexto do Curso de Letras ou aos gêneros que foram recorrentes aos alunos antes de entrarem na universidade.

Voltando novamente à ementa da disciplina e verificando a metodologia, também não conseguimos fazer distinção sobre que tipo de escrita está sendo ensinada aos alunos dessa disciplina. Como podemos ver no trecho 02, a seguir.

Trecho 02 - Ementa da disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa

| COD.DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|-------------------|---------------|----------|---------------|
| CH 787 | 68h/a | 04 | - |

Metodologia

- Aulas práticas e mini lições sobre diferentes aspectos envolvidos na redação de um texto;
- Oficina de criação: experiência virtual **de produção e reescritura de textos**;
- Leitura, observação e discussão de **textos**: de aplicação (publicados/ em elaboração) ou de apoio teórico;
- **Exercícios de redação** trabalhando em separado as propriedades textuais aplicadas a gêneros;

- Demonstração de **escritura/revisão de textos** com comentários de rotinas e problemas de escrita;
- Estratégias interativas: sessões de grupo, parceiros de escrita, “cadeira do autor” e reação da audiência (ver Anexo A).

As palavras “produção”, “reescritura”, “textos”, “redação”, “revisão” deixam transparecer que o ensino está voltado para a produção escrita, mas não é visível qual gênero acadêmico é proposto aos alunos nessa disciplina. Por essas palavras, fica claro que há intencionalidade de ensinar a escrita acadêmica, mas as práticas em escrita acadêmica não são direcionadas a eles, pois, essas palavras quase não aparece nas falas dos alunos entrevistados. Além disso, em nossas observações em sala de aula, podemos afirmar que na referida disciplina não se trabalhou com nenhum gênero textual nem com produção escrita.

No tocante ao que é disposto na metodologia a ser aplicada, observamos boas intenções nas práticas de ensino-aprendizagem apoiadas em oficinas de criação, leitura, observação e discussão, exercícios de escrita, revisão e estratégias interativas. No entanto, não é o que acontece nas rotinas da sala de aula. A escrita fica na contramão do que é posto na ementa e na própria metodologia de ensino-aprendizagem da escrita, seja ela uma escrita genérica ou voltada para apreensão do gênero acadêmico. Podemos inferir que os alunos dessa disciplina não têm um embasamento na escrita de resumos, resenhas, artigos, *handout*, seminários, entre outros gêneros de cunho acadêmico ou que circule na academia.

Para alguns dos estudantes escritores aprendizes como Paula, Guto e Ítalo, a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa causou um certo estranhamento. Paula afirmou que sentiu muita dificuldade em produzir os textos que eram pedidos pelo professor. Guto considerou que a disciplina foi atípica e não sabia como deveria ser a referida disciplina e Ítalo chega a comparar a metodologia dessa disciplina como as vivenciadas por ele no ensino médio (ver 6.2.1.1, Extrato 33; 6.2.1.4, Extrato 41; 6.2.1.3, Extrato 39). Podemos constatar que as práticas não se tornam visíveis nos documentos nem nos eventos de letramento (as aulas) no Curso de Letras da UECE.

Inferimos, pelos depoimentos desses três alunos escritores aprendizes, que o que é posto no currículo e na ementa da disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, diverge das práticas efetivas em sala de aula. Os eventos de letramento, ou seja, as aulas se pautaram em escrita de síntese de textos que não convergiram para a prática de textos em gêneros acadêmicos. Em depoimentos de outros estudantes escritores aprendizes como Talia, Letícia e Pamela, as situações vivenciadas são quase as mesmas. Talia (ver 6.2.1.2, Extrato 33) afirma que não produziu nenhum tipo de escrita na disciplina de Produção Escrita em

Língua Portuguesa. A ausência de produção escrita também é compartilhada por Ana (Ver 6.2.1.10, Extrato 48). Além da falta de escrita direcionada aos textos em gêneros acadêmicos na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, podemos constatar que não se leva em consideração os letramentos anteriores dos alunos que passaram por vários processos antes de chegarem à universidade, como é o caso de Pamela que entrou em “choque” por não entender o que era exposto nas aulas (ver 6.2.1.12, Extrato 50).

A falta de uma metodologia para o ensino de escrita acadêmica acaba por desmotivar os alunos de Letras logo no início do Curso. Como argumenta Bartolomae (2005), é difícil para o estudante assumir a voz, a identidade de um escritor dentro de uma comunidade ao lado de membros experientes, mais difícil ainda é não saber como se dão as formas de escrita no ensino superior e ter que fazer um artigo sem nenhum tipo de instrução prévia ou acompanhamento.

Além disso, os objetivos pretendidos e descritos na ementa da disciplina ampliam o fosso entre o que é posto e o que é realizado em sala de aula. Elencamos no trecho 03, a seguir, os 08 objetivos descritos na ementa da disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa.

Trecho 03 – OBJETIVOS:

- Exercitar a escrita com funções expressiva, transacional e/ou poética, explorando sua variabilidade comunicativa em gêneros jornalísticos;
- Aprender a lidar com a diversidade de fatores envolvidos na redação de um texto, tomando consciência dos processos e reCursos ativados na escrita, em diferentes níveis linguísticos e em sucessivas versões;
- Observar diferenças entre redigir no papel e no computador, percebendo a noção de gênero num *continuum* oral/ escrito;
- Desenvolver fluência ideativa e textual (habilidade para gerar, editar, revisar e publicar);
- Identificar propriedades textuais em textos autênticos, transferindo-os para a escrita;
- Redigir e reescrever textos informativos-argumentativos expressivos e/ou poéticos;
- Melhorar a compreensão e lidar com aspectos de intertextualidade, relacionando informações, transformando o conhecimento e compondo novos textos;
- Modelar o estilo do texto a propósitos comunicativos e retóricos, conforme o gênero e a situação de escrita;
- Solucionar problemas textuais, envolvendo aspectos de conteúdo, forma e função (Ver Anexo A).

A descrição dos objetivos a serem alcançados na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa nos faz refletir sobre o que está posto intencionalmente no plano e o que realmente acontece enquanto prática em sala de aula. Verificamos quantidade de objetivos a serem alcançados, um descompasso entre o dito e o realizável. Ainda que as práticas se tornem visíveis no documento, elas se revelam improdutivas e impossíveis de

serem alcançadas, uma vez que os alunos não chegam a produzir textos e quando isso acontece, a atividade ocorre à revelia, sem estar amparada pelo que “ideologicamente” prevê a ementa da disciplina.

Se a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa não conduz os alunos a apreensão dos gêneros acadêmicos, nem sua produção, quando, pois, os alunos estarão propícios a produzirem esses gêneros?

No contexto do Curso de Letras da UECE, a disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa também se torna um caso à parte. É uma disciplina do Núcleo Opcional. Em nossas observações dessa disciplina em sala de aula, os alunos produziram uma resenha como forma de avaliação final. Durante todo o semestre, o professor debateu sobre o que era resenha, mas o processo envolvido não se tornou ponto central, apenas teorizando o gênero e cobrando dos alunos por que eles não sabiam ainda escrever uma resenha.

Conferimos no trecho a seguir da ementa da disciplina como posta no PPCL:

Produção de Gêneros Técnicos em LP

PRÉ-REQUISITO: nenhum

Nº de créditos: 04

Estudo e produção de gêneros técnicos.

Observamos que essa disciplina não oferece 17 horas-aula de Prática como Componente Curricular, embora seja uma cadeira voltada para a escrita. Outro fato que nos chama atenção é a brevidade da descrição da disciplina. Ela trata de gêneros técnicos, mas não menciona quais gêneros são esses. Na descrição da disciplina, poderíamos inferir os gêneros como memorando, circular, ofício, requerimento, entre outros. No entanto, nos deparamos em nossas observações em sala de aula com o ensino-aprendizagem do gênero resenha acadêmica. Vejamos o que diz a ementa no trecho 03, a seguir:

Trecho 03: Ementa da disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa

| COD.DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|-------------------|---------------|----------|---------------|
| CL334 | 68h/a | 04 | - |

Objetivo Geral:

Analisar os principais gêneros técnicos e o seu uso funcional na sociedade

Metodologia

- Aula expositiva
- Debate em sala
- Apresentação de seminários (confira, Anexo B)

Infere-se que a ementa parece não ter sido discutida, muito menos torna-se visível para quais propósitos que se pretende ministrar essa disciplina. Pelo que vem descrito na ementa, não se sabe ao certo se os alunos analisarão gêneros técnicos ou se aprenderão a escrita desses gêneros e sua aplicabilidade na sociedade. A metodologia não diz muito sobre o que se pretende. Além disso, somente um olhar criterioso nas referências bibliográficas (ver Anexo B) sugeridas na ementa poderá dar um norte para os alunos compreenderem o que realmente será ofertado nessa disciplina. No entanto, percebemos que, ao invés do professor se ater ao que propõe a ementa, ele propôs outro gênero que não está elencado no respectivo documento. Somente um aluno estudante participante desse estudo cursou a disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa.

Outra disciplina foco desta tese foi a de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa, a qual busca envolver todos os gêneros típicos da academia. Ela é ofertada aos alunos no sexto semestre do Curso de bacharelado e no sétimo semestre do Curso de licenciatura em Letras. A seguir transcrevemos a ementa como descrita no PPCL.

Estudo de Gêneros Acadêmicos

PRE-REQUISITO: nenhum

Número de créditos: 04

Leitura, produção, análise e discussão de gêneros acadêmicos orais e escrito. Essa disciplina dedicará 17 horas-aula a atividades relativas à Prática como Componente Curricular (PPCL, 2014.p.44).

A maioria dos alunos revelou que essa disciplina deveria estar como obrigatória no primeiro semestre do Curso de Letras. Nessa disciplina, os alunos têm um contato maior com os gêneros típicos da academia como a resenha, o resumo, o artigo, o projeto de monografia entre outros. No entanto, em nossas observações em sala de aula, verificamos que os alunos procederam apenas à análise e à discussão de textos em gêneros acadêmicos, principalmente aqueles voltados para o reconhecimento de “boa” ou “má” escrita. Apoiados nesses exemplos, os alunos discutiram acerca dos principais movimentos retóricos que envolvem a elaboração do resumo e/ou *abstract*, das introduções de artigos e da resenha acadêmica. Contudo, os alunos revelaram que aprenderam e/ou começaram a aprender o gênero resenha e artigo a partir das aulas desta disciplina. Como é o caso do estudante escritor aprendiz André (ver 6.2.1.9, Extrato 47) que começou a aprender a fazer um artigo na disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa.

Alguns estudantes revelaram que tiveram contato com a escrita do Artigo em Teorias Linguística, como Paula e Pamela. Paula ao se reportar às leituras realizadas no Curso

de Letras, demonstrou ter encontrado dificuldades com as leituras realizadas nesta disciplina. Paula e Pamela afirmam que

PAULA - Ah, achei, eu tive muita dificuldade com justamente com textos, é da Teoria linguística, principalmente no início no primeiro semestre, eu tive muita dificuldade com Teorias linguísticas, então, acho essa área muito complexa, análise do disCurso é (2) enfim e é por isso que eu tento ler mais porque eu sinto essa dificuldade (EP01).

PAMELA - No começo que foi difícil eu entender a linguagem acadêmica, no meu primeiro semestre foi assim muito difícil principalmente porque peguei teorias linguísticas, eu não entendia nada do que eu lia. [...] não (EP12).

Embora nossa preocupação nesta tese seja com a escrita acadêmica, não podemos deixar de lado a leitura, uma vez que é através da leitura que teremos embasamento para realizar o texto escrito. A disciplina em questão oferta 17 horas-aula de atividades relativas à Prática como Componente Curricular, e, é, nesta disciplina que os alunos têm contato com a primeira produção escrita em gêneros acadêmicos.

Ao tratarmos das práticas e dos eventos no Curso de Letras, tendo como ênfase a escrita acadêmica e seu ensino-aprendizagem na comunidade discursiva do Curso, podemos compreender as formas pela qual a regulação de um tipo monológico (Bakhtin, 2010) domina o disCurso da escrita na academia. O disCurso dominante em torno do ensino-aprendizagem da escrita acadêmica no Curso de Letras regula as vozes dos estudantes de forma complexa, corroborando com o que afirma Lillis (2003), embora o controle direto do conteúdo seja uma forma de regulação e deseje contribuir para o que o professor venha a definir o que pode e o que não pode dizer em sua escrita, a regulamentação indireta é a mais comum. Ou seja, o que acaba prevalecendo é a prática institucional do mistério, neste contexto de ensino.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso principal objetivo foi compreender o processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE. Face a isso, estabelecemos objetivos mais específicos. Foram eles: investigar as concepções dos letramentos acadêmicos nos documentos oficiais que orientam o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica na comunidade discursiva do Curso de Letras; observar como se dá o processo de desenvolvimento da escrita acadêmica pelos alunos nas disciplinas de produção escrita a partir das práticas propostas pelos professores nas interações em sala de aula; descrever as habilidades e dificuldades dos alunos no desenvolvimento do processo de escrita acadêmica construído na comunidade discursiva do Curso de Letras; e, especificar as concepções de escrita e quais gêneros acadêmicos subjazem o Curso de Letras em relação às práticas de letramento acadêmico.

Para alcançar esses objetivos, inicialmente, buscamos fundamento teórico nas teorias sobre letramentos, letramentos acadêmicos, discurso e gêneros discursivos para guiar nosso olhar nesse estudo. Depois, elaboramos uma metodologia de estudo qualitativo de caráter etnográfico e fenomenológico em que analisamos três conjuntos de dados. O primeiro diz respeito às concepções de letramento acadêmico por meio dos documentos oficiais do Curso de Letras da UECE. Os dados coletados serviriam de base para analisarmos as concepções dos letramentos acadêmicos que estão contidos no PPCL e das concepções do ensino de escrita que são propostas nas ementas e no currículo de Letras. O segundo conjunto de dados foi extraído de entrevistas realizadas com 12 (doze) estudantes do Curso de Letras que cursavam as disciplinas de escrita. Os dados desse conjunto se referem ao que os alunos revelaram sobre as práticas e os eventos de letramento que eles vivenciaram em casa, na escola, na comunidade e no ensino superior. O terceiro conjunto de dados foi extraído a partir de um questionário aplicado com 52 (cinquenta e dois) alunos que cursavam as disciplinas de escrita do Curso de Letras. Os dados desse conjunto nos permitiram fazer uma triangulação entre o que os documentos oficiais orientam sobre a escrita acadêmica, o que os alunos revelam nas entrevistas e o que os alunos revelam nas respostas ao questionário.

Outrossim, o alcance desses objetivos nos orientou à procura de respostas para cinco questões de pesquisa, apresentadas na introdução desta tese e retomadas aqui: 1- Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras

Português da UECE? 2 - Quais concepções dos letramentos acadêmicos se tornam visíveis nos documentos oficiais como o Projeto Pedagógico, as ementas e o currículo do Curso de Letras que orientam o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nesta comunidade discursiva? 3 - Como os alunos se apropriam da escrita acadêmica que ocorre nas práticas e nos eventos de letramento no campo disciplinar de Linguística nas disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa? 4 - Quais habilidades e dificuldades são apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de escrita acadêmica que é esperado na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE? e 5 - Quais concepções de escrita e quais gêneros acadêmicos se tornam visíveis nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE? Nesta seção, apresentamos brevemente as respostas que encontramos para cada uma dessas perguntas, e, em seguida, apontamos algumas implicações das respostas que encontramos para o ensino de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento, sobretudo, para a comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português e para a Linguística Aplicada. Por último, apresentamos algumas sugestões para futuras pesquisas.

Em diferentes momentos deste texto, dentre eles a Introdução, salientamos que os primeiros contatos dos alunos ingressos à universidade mostram que boa parte deles não consegue dominar as práticas letradas que são exigidas no ensino superior. Isso põe em jogo a ideologia do *déficit* de letramento (GEE, 1990; 2015; BARTOLOMAE, 2005; FISCHER; 2007). Tal ideologia tem sido combatida, principalmente pelos teóricos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON; IVANIC; 2000; GEE, 1990; 2015; LILLIS, 2003) cujos trabalhos, principalmente, o trabalho seminal de Lea e Street (1998) tem combatido a ideologia do *déficit* de letramento. Atrelado a esse entendimento, salientamos ainda que, os textos escritos pelos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação, e, como tal, a escrita é uma atividade de grande importância no ensino superior (LILLIS, 2001; LILLIS; SCOTT, 2007).

Com base nas descrições e análises dos dados e nos resultados discutidos nas seções 5, 6 e 7, procuramos responder agora nossas questões de pesquisa. Com relação à nossa primeira questão (*Como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras da UECE?*), a análise dos dados e dos resultados revelaram que não existe um processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nas práticas e nos eventos de letramento, como constatamos nas aulas por nós observadas e nos

dados apresentados nas entrevistas e no questionário realizados com os alunos. A escrita se pauta ainda no modelo do produto, quando este ocorre, por exemplo, na disciplina de produção de gêneros acadêmicos.

Além disso, a condição de uma perspectiva dos modelos de letramentos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da escrita no meio acadêmico deve levar em conta como o professor constrói, dialoga, desmistifica e transforma a realidade como um ator que trabalha e cujo trabalho não é apenas ensinar a linguagem acadêmica, mas como um ator encarregado de ensinar a aprender a aprender a linguagem acadêmica. É o ator, como membro experiente, que é capaz de realizar práticas transformadoras (LILLIS; SCOTT, 2007), a fim de transformar os membros iniciantes em *insiders* da comunidade acadêmica.

Dessa forma, é preciso que o foco nas práticas de letramento esteja visível a toda comunidade discursiva do meio acadêmico. Importante também é o reconhecimento de que a linguagem deve desempenhar um papel fundamental na formação. Esse reconhecimento começa a partir da participação dos alunos nessas práticas, no entanto, tal participação só ocorre efetivamente por meio da mediação entre os membros mais experientes da comunidade com aqueles menos experientes, e através das orientações dos documentos da instituição que tornam visíveis essas práticas.

Essa mudança de foco não coloca em questão a importância do conhecimento e das habilidades inerentes ao ensino aprendizagem da escrita no meio acadêmico, mas proporciona ao aluno o conhecimento das regras, das normas e das convenções acadêmicas, as quais são importantes para o sucesso desse aluno na academia, e, assim, tornando-o *insider* dentro da comunidade discursiva.

Acreditamos que nos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da UECE, as práticas devem estar visíveis através das diretrizes, das normas e das convenções que emanam dos documentos oficiais, como o Projeto Pedagógico, as ementas e os currículos. É importante ressaltar que esses documentos devem ser de fácil acesso ao corpo docente e discente na coordenação do Curso de Letras, na internet e/ou qualquer outro meio que possa ser divulgado dentro da comunidade. Além disso, os membros mais experientes devem ser agentes de promoção para que a linguagem acadêmica possa fazer parte também dos membros iniciantes dessa comunidade discursiva, pois o diálogo entre os membros experiente e iniciantes tornar-se vital para a manutenção de sua comunidade discursiva (SWALES, 1992).

Por último analisamos também o papel do professor de escrita que ganha grande importância neste contexto, pois representa ainda mais a figura de um “erudito”, ou seja, aquele ser capaz de solucionar todos os problemas por meio da linguagem. No entanto,

destacamos o papel que a linguagem escrita desempenha no apoio ao envolvimento dos alunos em suas práticas letradas na academia em todas as áreas dos saberes. No entanto, os alunos têm que reinventar a linguagem na academia, ou seja, é preciso repensar às formas de usar a linguagem em um contexto específico que é determinado pelas atividades sociais complexas (HYLAND, 2004) e incorporado na estrutura ideológica desse contexto (GEE, 1990).

Por fim, ainda nos referimos ao papel do professor como agente catalizador das práticas que são inerentes à academia. O professor, como agente, é alguém que se dedica a uma observação rigorosa e a uma avaliação crítica da participação dos alunos nas práticas e nos eventos de letramento acadêmico. Além disso, é preciso que o engajamento do professor, enquanto membro mais experiente, torne as práticas mais visíveis e exequíveis para que a participação dos alunos possa ser realizada em profundidade. Seja qual for o foco dado ao ensino-aprendizagem da escrita, seu objetivo deverá ser a proficiência na linguagem escrita dos alunos, através do seu envolvimento como usuários críticos da linguagem e construtores de conhecimento na academia.

Quanto à nossa segunda questão de pesquisa (*Quais concepções dos letramentos acadêmicos se tornam visíveis nos documentos oficiais como o Projeto Pedagógico, as ementas e o currículo do Curso de Letras que orientam o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica nesta comunidade discursiva?*), a descrição e a análise dos dados demonstraram que as concepções de escrita nos documentos oficiais não são visíveis para os membros iniciantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português. Além disso, nos documentos oficiais como o Projeto Pedagógico, as ementas e o currículo não encontramos indícios ou afirmações de que o ensino-aprendizagem da escrita possa ser apoiado no produto, no processo ou na escrita como uma prática social, como indicados por Curry e Lillis (2003) nesta tese. Salientamos que, para as disciplinas de escrita investigadas nesse estudo, são estabelecidas diretrizes que deixam claro a necessidade de 17 horas-aulas de prática como Componente Curricular. No entanto, não está claro, nesse documento, se a prática é para ser envolvida na aprendizagem dos conteúdos disciplinares ou se a prática é uma forma de lidar com a escrita acadêmica nas diversas áreas dos saberes do Curso.

Como disposto no Projeto Pedagógico, nas ementas e no currículo do Curso de Letras, a disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa deveria ser uma disciplina também de prática, mas não é isso que ocorre efetivamente em sala de aula. Confirmamos isso, tanto em nossas observações em *lócus*, como nas entrevistas realizadas com os estudantes escritores aprendizes e também na aplicação dos questionários com os demais

alunos do curso. Há um fosso entre os documentos oficiais e o que acontece na prática de sala de aula. A escrita enquanto prática efetiva não acontece e quando acontece se distancia dos objetivos que estão propostos na ementa da disciplina. Evidencia-se ainda a prática institucional do mistério, que, de acordo com Lillis (2001), a instituição não promove efetivamente o ensino das convenções da escrita acadêmica (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, entre outros) que ela exige que os alunos dominem. Tal prática do mistério é marcante principalmente para os estudantes escritores aprendizes que ingressam no Curso de Letras. Muitas vezes, esses estudantes têm que recorrer a outros colegas de semestres mais adiantados no curso na tentativa de produzir um artigo, por exemplo. Nesta tese, corroboramos o conceito de prática institucional do mistério proposto por Lillis (2001) uma vez que os *feedbacks* que os 12 estudantes escritores aprendizes recebiam dos professores não os ajudavam a compreender a escrita.

Ademais, a disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa também se apresenta na contramão do que orientam os documentos oficiais. Na verdade, o que prevalece são as determinações pessoais dos membros mais experientes na comunidade discursiva. Nesta disciplina, que deveria tratar de gêneros específicos, como requerimento, circular, carta de apresentação, entre outros típicos do meio técnico, o professor trouxe para a sala de aula o estudo da resenha acadêmica. Além disso, os alunos foram cobrados pelas regras e convenções referentes a uma escrita que eles ainda não tinham domínio. Ao final, o texto foi encaminhado ao professor via e-mail que teve como propósito apenas a atribuição de uma nota de avaliação final. Esse dado corrobora o que os alunos afirmaram sobre a escrita no Curso de Letras que se mostra como um produto para a aplicação de uma nota, sem maiores considerações.

Dentro desse bojo de disciplinas de escrita, percebemos uma luz no fim do túnel. A disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa cumpre, a nosso ver, com o que está proposto na ementa parcialmente. É nesta disciplina que os alunos têm o conhecimento dos principais gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, projeto de pesquisa, entre outros) que são comuns no Curso de Letras. A base teórica desta disciplina é bem sustentada e a metodologia empregada dá suporte aos alunos para a apreensão dos gêneros típicos da academia. Além disso, o foco nos movimentos retóricos (SWALES, 1990) é um diferencial para o ensino-aprendizagem dos gêneros.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que as orientações oficiais estabelecidas nos documentos que norteiam as normas, as regras e as convenções, como o Projeto Pedagógico, as ementas e o currículo dos Cursos de Letras, expressam as concepções de

escrita nas práticas de letramento nesta comunidade discursiva. No entanto, mesmo que essas normas, regras e convenções venham marcadas, é preciso que elas se tornem visíveis para todos nessa comunidade, uma vez que boa parte dos alunos mal conhecem as ementas que deveriam ser apresentadas a eles em suas disciplinas.

Além desses aspectos já mencionados em relação à escrita acadêmica nos documentos oficiais, tentamos compreender que concepção dos letramentos acadêmicos prevalece nesses documentos. Consideramos que no Curso de Letras da UECE predomina o modelo das habilidades e da socialização acadêmica, haja vista que o ensino-aprendizagem da escrita está voltado para o produto. Baseado no que dizem os documentos oficiais e no que revelam os alunos nesta tese, inferimos que os modelos das habilidades e da socialização acadêmicas tornam-se mais evidentes no Curso de Letras. Nos documentos oficiais, percebemos a ênfase dada às habilidades e capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo do curso. Além disso, os alunos revelam que a maioria das intervenções realizadas pelos professores em seus textos escritos se pautam em questões de conteúdo, de textualidade e de gramática. Essa abordagem trata o letramento como um conjunto de habilidades reduzidas em que os alunos precisam aprender, sendo essas habilidades transferíveis para outros contextos (LEA; STREET, 1998).

Por fim, somada a essa percepção, em nossas observações, vimos que os alunos são convidados a experimentar os exemplos de boa ou de má escrita, levando-os a perceber como devem realizar a escrita nesse contexto. Isso nos leva a perceber um modelo de letramento voltado para socialização acadêmica, uma vez que essa perspectiva envolve um modelo de indução implícita da linguagem e da escrita, com base no pressuposto de que os alunos aprenderam a produzir a escrita acadêmica pelo seu engajamento nas práticas de escrita como parte de sua experiência acadêmica, e não por meio de qualquer ensino pontual ou pelo simples reconhecimento da especificidade da escrita disciplinar (LEA; STREET, 1998).

Com relação à nossa terceira questão de pesquisa (*Como os alunos se apropriam da escrita acadêmica que ocorrem nas práticas e nos eventos de letramento no campo disciplinar de Linguística nas disciplinas de Produção Escrita em Língua Portuguesa; Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa?*), as descrições e análises dos dados demonstraram que não são desenvolvidos práticas e eventos de letramento que estimulem a escrita de forma prática e processual. A sala de aula permanece o lugar tradicional onde o professor parece ditar as regras e os alunos apenas acompanham “calados”. Na disciplina de Produção Escrita em

Língua Portuguesa, não foram oferecidas oportunidades para lidar com a escrita acadêmica. A disciplina de Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa não é pautada nos gêneros textuais pertencentes a esse domínio discursivo. A disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos oportunizou aos alunos desenvolverem o entendimento em escrita acadêmica, mas não contribuiu com o processo de escrita.

Outrossim, os alunos começam a se inteirar mais sobre a escrita acadêmica nesta disciplina, segundo eles afirmam em seus relatos nesta tese. A prática também acontece nesta disciplina, tanto no turno da manhã como no turno da noite. Porém, ao acompanharmos essa disciplina nos dois turnos, percebemos diferenças quanto aos gêneros abordados. Enquanto o professor do turno matutino escolheu trabalhar o resumo e a resenha, o professor da noite escolheu trabalhar com a resenha e o artigo. Em relação à proposição prática dos gêneros, o professor da noite solicitou um produto escrito durante e ao final da disciplina, e justificou que não trataria a escrita como processo, pois não tinha condições de fazê-lo; enquanto que o professor da manhã, apenas aplicou uma atividade avaliativa para os alunos reconhecerem os movimentos retóricos da Introdução de um artigo. Vinculado a essas práticas, os professores costumavam levar os alunos a compararem modelos de boa ou má escrita. Salientamos que a escrita enquanto produto tende a ser ensinada no ensino superior, dando ênfase à escrita dos alunos como textos finais ou “produtos”. Muitas vezes, ensinar a escrita, seja ela em aulas formais ou como atividades, significa seguir “modelos de boa escrita” por meio da imitação de exemplares indicados pelos professores, deixando à margem da análise outros aspectos dos textos ou dos contextos sociais nos quais os textos funcionam (CURRY; LILLIS, 2003).

Por fim, vale salientar que, apesar de a disciplina prenciar uma perspectiva de escrita processual, acreditamos que o ensino-aprendizagem da escrita nesta disciplina precisa ir além. É preciso que a prática de escrita enquanto Componente Curricular se torne visível também e principalmente nas práticas de sala de aula. Além disso, faz-se pertinente repensar o lugar dessa disciplina no currículo do Curso de Letras, pois os estudantes acreditam que essa disciplina deveria ser ofertada no primeiro semestre dos cursos de Letras, tendo em vista que ela dá uma visão mais clara do que é escrever academicamente. Outra demanda dos alunos aponta que as disciplinas de escrita deveriam ser obrigatórias e não como estão dispostas no currículo atual.

No que se refere à nossa quarta questão (*Quais habilidades e dificuldades são apresentadas pelos alunos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de escrita acadêmica que é esperado na comunidade discursiva dos cursos de Letras da UECE?*), as análises dos dados demonstraram que os alunos apresentam várias dificuldades com relação à construção

da escrita acadêmica desde características mais simples, ou seja, reconhecer os movimentos retóricos dos gêneros acadêmicos até os mais complexos como por exemplo dialogar com os autores quanto à construção do texto.

Além disso, os 12 participantes desta pesquisa exemplificam bem a diversidade de letramentos que podemos encontrar na universidade, no entanto não podemos cair na armadilha de afirmar que desenvolveram habilidades de letramento (BARTOLOMAE, 2005). O que podemos afirmar é que boa parte dos alunos traz para o ensino superior “problemas de letramento” que não foram solucionados em sua educação básica. Mesmo reconhecendo que o governo vem investindo consideravelmente no ensino básico nas últimas décadas, ainda existem sérios problemas na formação dos alunos. Tais problemas se devem principalmente à falta de maior investimento na formação e no preparo dos professores da educação básica, aliada a isso, há ainda classes superlotadas, acúmulo de trabalho do professor, o que acabam acarretando na má formação da maioria dos alunos do ensino básico. Ao relatarmos como se deram os percursos de letramento desses 12 estudantes, podemos inferir o abismo que existe entre o ensino-aprendizagem no ensino básico e no ensino superior.

Por meio desses aspectos e do acompanhamento dos relatos desses participantes ao longo desta tese, pudemos contrapor as formas como a escrita ocorre nas práticas e nos eventos de letramento no Curso de Letras Português da UECE. Ademais, partimos do pressuposto de que os alunos desenvolviam o processo de escrita nas práticas e nos eventos de letramento propostos pelos professores nas disciplinas de escrita. No entanto, constatamos que não são desenvolvidos eventos de letramento que estimulem a escrita de forma prática e processual. Os estudantes escritores afirmaram que, na disciplina de Produção Escrita em Língua Portuguesa, não chegaram a produzir nada, e muitos deles acharam estranha uma disciplina de prática em que atividades de escrita prática não estavam presentes.

Em outro momento, nessa mesma disciplina, os alunos foram levados a escrever textos que não condiziam com o que lhes era esperado escrever na academia. Como revelado pela maioria dos alunos, o professor listava 14 livros para que os alunos lessem e fizessem uma síntese. Essa metodologia de ensino causou estranhamento nos estudantes, pois, ao final, perceberam que a disciplina não os ajudou a produzir gêneros acadêmicos que, eventualmente, seriam solicitados em outras disciplinas do currículo. Urge rever tanto a metodologia de ensino como os propósitos que emergem do currículo e da ementa dessa disciplina, pois ela é a porta de entrada para que os alunos que se iniciam em Letras possam ter acesso sobre o que é escrever na universidade.

Ressaltamos que os membros mais experientes da academia devem deixar as práticas visíveis para os alunos tanto no que se refere às instruções dadas a eles quando requisitam alguma atividade de escrita, como também aos *feedbacks* dados sobre a produção de seus textos. Nos depoimentos dos alunos participantes deste estudo, fica evidente que as instruções dadas à escrita não são claras e os *feedback*, quando ocorrem, são pontuais como aspectos referentes a questões de conteúdo, de textualidade e de gramática. Percebemos com isso que a prática institucional do mistério está presente na comunidade discursiva do Curso de Letras Português da UECE. Isso nos revela que os membros mais experientes já esperam que os alunos venham prontos, que apenas eles possam conduzir os ensinamentos sem maiores atropelos.

O professor como membro experiente dessa comunidade deve contribuir para tornar as práticas mais efetivas, se não existe meios para fazê-lo, por razões que fogem ao seu controle, como o número excessivo de alunos por turma, ele deveria pensar em alternativas para contornar a situação. O professor poderia buscar, por exemplo, entre os alunos aqueles que possuem as habilidades necessárias para ajudá-los com as demandas da escrita, fazendo com que haja uma prática transformadora capaz de aliar o ensino-aprendizagem às formas de levar o aluno a aprender a aprender neste contexto de ensino. Evitando, assim, que os alunos venham a desenvolver dificuldades ao invés de soluções para os problemas de escrita. Desmitificando o temor que é escrever um texto em gênero acadêmico, preparando os alunos para se sentirem *insiders* dentro da comunidade discursiva acadêmica.

Quanto à nossa quinta questão de pesquisa (*Quais concepções de escrita e quais gêneros acadêmicos se tornam visíveis nas práticas e nos eventos de letramento na comunidade discursiva do Curso de Letras da UECE?*), a análise dos dados revelaram que a concepção de escrita é idealizada como uma prática. No entanto, essa prática se pauta mais no produto escrito para avaliação do que em um processo que se leve a um produto final.

Salientamos que os gêneros acadêmicos mais recorrentes no Curso de Letras Português são o resumo, a resenha, o artigo e o projeto de pesquisa. Esses dados são revelados pelos estudantes escritores aprendizes e também pelos demais alunos do Curso de Letras Português. Ressaltamos que, nas primeiras disciplinas do Curso de Letras Português, não há um ensino voltado para o estudo sobre os gêneros que serão requisitados ao longo das demais disciplinas do curso. Além disso, como os alunos podem montar sua própria grade curricular, é possível que o contato com as disciplinas voltadas exclusivamente para a escrita venha ocorrer somente no final do curso.

Como enfatizamos reiteradas vezes ao longo desta tese, as práticas não são visíveis nesta comunidade discursiva. Existe um descompasso entre o que é esperado dos alunos enquanto leitores e produtores de texto e o que é ofertado no currículo em termos de ensino aprendizagem de gêneros acadêmicos. Claro que não podemos deixar de lado, as práticas exitosas de alguns membros experientes que já vislumbram a prática de escrita enquanto processo nessa comunidade discursiva, como alguns estudantes escritores aprendizes revelam em seus depoimentos. Na disciplina Teorias Linguísticas, por exemplo, os alunos relataram que vivenciaram experiências boas de escrita em gênero acadêmico, produzindo um artigo cuja escrita foi orientada pelo professor. No entanto, esse entendimento da escrita enquanto processo não é uma unanimidade dentro desta comunidade discursiva.

Assim, com base na percepção dos alunos, urge mudanças fulcrais no Curso de Letras Português em relação ao ensino-aprendizagem da escrita em gêneros acadêmicos. Principalmente em relação ao profissional que se quer formar, seja ele um revisor ou um professor do ensino básico, pois a escrita sempre será um instrumento que lhe dará suporte à sua profissão. Além disso, constatamos que as deficiências no ensino básico também proveem da má formação do professor no ensino superior, em outras palavras, como esperar bons resultados nesse nível de ensino se o professor não recebe uma formação adequada.

Diante do exposto acima, podemos considerar que nossos objetivos foram alcançados e, na medida do possível, nossas questões de pesquisa foram respondidas. Concluindo, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento das habilidades de escrita acadêmica contribuía para tornar os alunos *insiders* dentro da comunidade discursiva do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Ceará. No entanto, verificamos que o desenvolvimento do processo de escrita não se dá ao longo das disciplinas de escrita do Curso de Letras. Muitas vezes não ocorre nem mesmo a prática de escrita, e, quando ocorre, a escrita não é pautada na abordagem do processo que leve a um produto final, conforme constatamos em nossas observações em sala de aula e nos relatos dos alunos. A escrita ainda é vista, em sua maior parte, como um produto para uma avaliação em que prevalece apenas a nota. Não existem instruções claras, nem *feedbacks* precisos que auxiliem os alunos da graduação a lidarem especificamente com o texto em gêneros acadêmicos. Grandes são as dificuldades e os desafios que os alunos revelam ao lidar com a produção da escrita em gêneros acadêmicos seja no início ou ao longo do Curso de Letras de Português. Contudo, o grande desafio é reverter esse quadro de incertezas em relação à escrita na academia. Urge assumir o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica através de uma prática transformadora na qual os

membros experientes possam realmente ensinar os alunos a aprender a aprender nesta comunidade discursiva.

Esta pesquisa poderá contribuir também com os estudos dos letramentos no ensino superior observando muitos dos aspectos aqui mencionados, especialmente, com relação ao processo que se vincula à produção dos gêneros acadêmicos como o resumo, a resenha, o artigo, entre outros. Além disso, poderá contribuir para os estudos sobre a escrita acadêmica, principalmente no que diz respeito à escrita como prática social, uma vez que esse tipo de escrita poderá inserir os alunos no universo acadêmico através da prática de escrita.

Ao fim desta discussão, cabe destacar algumas limitações que conferem caráter inconclusivo ao nosso trabalho. A primeira diz respeito ao fato de nossas análises contemplarem um número reduzido de estudantes pertencentes aos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português da Universidade Estadual do Ceará, contando com uma representação de apenas 6% desses estudantes. Há necessidade de continuarmos e/ou dá prosseguimento às questões aqui propostas sobre as práticas de letramento em todas as disciplinas que têm como norte às 17 horas-aula de prática como Componente Curricular. Outro fator que trouxe limitação a esta pesquisa foi o período de greve entre os anos de 2015 e 2016 que inviabilizou que pudéssemos discutir com esses sujeitos a produção escrita do texto em gêneros acadêmicos.

Outra limitação resulta da escolha de priorizar a prática em detrimento do processo de ensino-aprendizagem do gênero acadêmico nessa comunidade discursiva. Dessa forma, abordamos tangencialmente os elementos que pudessem contribuir para um entendimento mais substancial entre os membros mais experientes e os iniciantes nessa comunidade discursiva. Acreditamos que a abordagem dos letramentos acadêmicos legitima um movimento que prescinde um ensino-aprendizagem mais explícito da escrita acadêmica no primeiro ano dos cursos universitários, principalmente no Curso de Letras Português da UECE.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane; MACHADO, Anna Rachel. (Coord.). **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- ANGÉLIL-CARTE, Shelley. **Access to Success: Literacy in Academic Contexts**. Cape Town: University of Cape Town Press, 1998.
- _____. **Stolen Language? Plagiarism in Writing**. New York: Longman, 2000.
- ANDIFES. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/1361475592UFMT_Maria_Lucia_Neder_-_Relatorio_REUNI.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.
- ARANHA, Solange. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Univerdidade de Caxias do Sul, 2009. p. 2 -25
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. O gênero Resenha acadêmica: organização retórica e sinalização lexical. In: BIASE-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Gêneros Textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.77-93.
- ARAÚJO, Camila Maria de; BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos Acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de letras. **Diálogos**, Maringá, PR, n.9, p.5-37, mai./jun. 2013.
- ARCHER, Arlene. A Multimodal Approach to Academic Literacies: Problematizing the Visual/Verbal Divide. **Language and Education**, Univesrity of Cape Twon. v.20, p.449–62, Dec. 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 69-96.
- BARTOLOMAE, David. **Writing on the margins: Essays on Composition and Teaching**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: Reading and Writing in one Community**. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Rose. (Orgs). **Situated literacies: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAYNHAM, Mike. **Literacy practices**. Investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAZERMAN, Charles et al. **Reference guide to writing across the curriculum**. West Lafayette: Indiana Parlor Press, 2005.

BERNARDINO, Cibelle Gadelha. **Depoimentos dos alcóolicos anônimos: um estudo do gênero textual**. 2000. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3605/1/2010_dis_cgbernardino.pdf> . Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos**. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR745PUB/cibele_gbernardino_tese.pdf?sequence=1> . Acesso em: 18 mar. 2016.

BERTOLUCI, Kaluana Nunes. Letramento acadêmico: leitura(s) em um Curso de pedagogia. **Revista Ao pé da Letra**. Pernambuco, v.11, n.2, p.106-124, 2009.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BHABHA, K. Homi. **The Location of the Culture**. New York: Routledge, 1994.

BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 1993.

BIASE-RODRIGUES, Bernadete; HEMAIS, Barbara; ARAÚJO, Júlio César In: BIASE-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Gêneros Textuais e comunidades discursivas: um diálogo com Jonh Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17-32.

BORBA, Vicentina Maria Ramires. **Gêneros textuais e produção de universitários: o resumo acadêmico**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7767/1/arquivo9553_1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

BORGES, Cristiane Nunes. **Linguagem como prática social**: ações da/na escrita acadêmica. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://bicede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=719>. Acesso em: 23 set. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Él sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

_____. **Homo academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_rubia.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases** da Educação Nacional. 11.ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Critical Academic Writing and Multilingual Students**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

CARLINO, Paula. **Leer y escribir en la universidad**: Uma introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

CLARK, Romy.; IVANIC, Roz. **The Politics of writing**. London: Routledge, 1997.

COLEMAN, Lynn. Incorporating the Notion of Recontextualisation in Academic Literacies Research: The Case of a South African Vocational Web Design and Development Course. **Higher Education Research & Development**, Australasia, v. 31, n.3, p.325–38, June 2012.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CRUZ, Maria Emília Almeida. O letramento acadêmico como prática social: novas abordagens. **Gestão e Conhecimento**, Curitiba, v. 4, n. 1, p.3-12, jul./nov. 2007.

CURRY, Mary Jane; HEWINGS, Ann. Approaches to teaching writing. In: COFFIN, Caroline *et al.* **Teaching Academic Writing**: a toolkit for higher education. London: Routledge, 2003. p.19-44.

CURRY, Mary Jane; LILLIS, Theresa Mary. Issues in academic writing in higher education. Ann. In: COFFIN, Caroline *et al.* **Teaching Academic Writing**: a toolkit for higher education. London: Routledge, 2003. p.1-18.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2008.

FERREIRA, Maria de Lourdes Santos. **Letramentos Acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil**. 2013. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9EFFLF>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 125-140, set./dez. 2016.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Paraná, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho.; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)Curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. A construção de literacias/letramento no ensino superior: um modelo para análise de eventos de letramento em contexto acadêmico. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Actas ...** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p.1-16.

FLOWER Linda.; HAYES, John R. A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication**, Illinois, v. 32, n. 4. p. 365-387, Dec. 1981.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria e educação**. Porto Alegre, v.1, n.2, p.30-64, 1990.

GEE, James Paul. Literacy, Discourse and Linguistic: introduction. **Journal of Education**, Boston University, v. 171, n. 1, p. 5-17, 1989.

_____. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 15.ed. London: Routledge, 1990.

_____. **The New Literacy Studies: From Socially Situated to the Work of the Social**. Madison: University of Wisconsin at Madison, 1998.

_____. **Literacy and Education**. London: Routledge, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HARTMANN Schirley R de Gois; SANTAROSA, Sebastião. **Práticas de Escrita para o Letramento no Ensino Superior**. Curitiba, PR: Ipbex, 2011.

HAVELOCK, Eric. A. **A revolução da escrita na Grécia e suas conseqüências culturais**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HEATH, Shierley Brice. Ethnography in education: Defining the Essentials. In: GILMORE, Perry; GLATTHORN, Allan A. **Children in and out of school: ethnography and education**. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-58.

_____. **Ways with words**. Cambridge. University Press, 1983.

HISSA, Débora Arruda Liberato. **A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital**. 2017. 261 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

HORNER, Bruce. Writing in the disciplines/writing across the curriculum. In: LEUNG, Constant.; STREET, Brian V. **The Routledge Companion to English Studies**. New York: Routledge, 2014. p. 405-418.

HYLAND, Ken. Hedges, Boosters and lexical invisibility: noticing modifiers in academic texts. **Language Awareness**, Australia, v.9, n.4, p. 179-197, Oct. 2000.

_____. Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. **Journal of Pragmatics**, HongKong, n.34, p. 1091–1112, Feb. 2002.

_____. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. London: Michigan classic edition, 2004.

_____. Disciplinary differences: Language variation in academic discourses. In: HYLAND, Ken; BONDI, M. (Eds.) **Academic discourse across disciplines**. Frankfurt: Peter Lang, 2006. p. 17-45.

_____. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching**, Cambridge, v 41, n. 4, p. 543-562, Oct. 2008.

HYMES, Dell. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice**. Bristol: Taylor & Francis e- Library, 1996.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing**. Amsterdã: John Benjamins, 1998.

_____. Discourses of Writing and Learning to Write, **Language and Education**, Lancaster University, v. 18, n. 3, p. 220-245, Dec. 2004.

JACOBS, Cecilia. Towards a Critical Understanding of the Teaching of Discipline Specific Academic Literacies: Making the Tacit Explicit. **Journal of Education**, Boston, v. 41, n.1, p. 59–81, Jan. 2007.

_____. On Being an Insider on the Outside: New Spaces for Integrating Academic Literacies. **Teaching in Higher Education**, London, v.10, n. 4, p. 475–87, Aug. 2005.

JODELET, Denise. O Movimento de retorno ao Sujeito e a abordagem das representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

JUCHUM, Maristela. Ler e escrever na universidade na perspectiva dos projetos de letramento: o que muda, afinal? **Revista Linguas e Letras**, Paraná, v.15, n. 31, p. 76-86, 2014.

KALMAN, Judy ; STREET, Brian V. (eds). **Literacy and Numeracy in Latin America: Local Perspectives and Beyond**, New York: Routledge, 2012.

KELL, Cathy. Crossing the Margins: Literacy, Semiotics and the Recontextualisation of Meanings. In: PAHL, Kate and ROWSELL, Jennifer. **Travel notes from the New Literacy Studies Instances of Practice**. Toronto: Multilingual matters LTD, 2006. p.147-172.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOMESU, Fabiana.; GAMBARATO, Renira Rampazzo. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.16, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2013.

KRESS, Gunther. **Literacy In The New Media Age**. London: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**, London: Routledge, 2010.

LEA, Mary Rose. Academic literacies and learning in higher education: Constructing knowledge through texts and experience. **Studies in the Education of Adults**, United Kingdom, v.30, n.2, p. 156-171, Oct. 1998.

_____. Academic literacies: looking back in order to look forward. **Critical Studies in Teaching and Learning**, Western Cape, v.4, n.2, p.88-101, 2016.

LEA, Mary Rose.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-166, June, 1998.

LILLIS, Theresa Mary. Academic literacies. In: LEUNG, Constant.; STREET, Brian V. **The Routledge Companion to English Studies**. New York: Routledge, 2014. p. 361-374.

- _____. **Student Writing: Access, Regulation, Desire.** London: Routledge. 2001.
- _____. “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. p. 127-140,
- _____. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions. **Language and Education**, Boston, v. 11, n.3, p.182-189, Mar. 1997.
- _____. Drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, Boston, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.
- LILLIS, Theresa Mary; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, Oxford, v. 4, n.1, p. 5–32, 2007
- LINTON, Patricia *et al.* Introducing Students to Disciplinary Genres: The Role of the General Composition Course. **Language and Learning Across the Disciplines**, Colorado, v.1, n.2, p.63-78, oct.1994.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-38.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.
- MENDEZ-RIVERA, Pillar. Esther. La escritura de textos com fines académicos, una revisión e los textos de universitários principiantes. In: CARDONA, N. E; MENDEZ RIVERA, P. E. (Org.). **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior:** caminos posibles. Colombia: Programa editorial Universidad Autónoma de Occidente. 2008. p. 101-126.
- MIYAKI, Cristina. Yukie.; GUSSO, Angela Mari. O Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) nas graduações da PUCPR: objetivos e natureza da prova. In: LOUSADA, Eliane Gouveia et al. (Org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos.** Araraquara, SP: Letraria, 2016. p. 186-199.
- MOLLE, Daniella. Academic Language and Academic Literacies: Mapping a Relationship. In: MOLLE, Daniella, SATO, Edynn, BOALS, Timothy, HEDGSPETH, Carol (Eds). **Multilingual learners and academic literacies:** sociocultural contexts of literacy development in adolescents. New York: Routledge, 2015. p. 13-32.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Revista Intercambio**, São Paulo, v. 3, p. 119-128, 1999.

_____. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. (Org.). **Genre in a Changing World**. Colorado: Clearinghouse, 2009. p. 317-336.

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

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**, Harlow: Pearson Educational, 2000.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica**. 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000785488> >. Acesso em: 23 maio 2014.

_____. Diferentes expectativas acerca do ensino da prática de letramento da resenha. **EntreLetras**, Tocantins, v.1, p. 1 - 18, set. 2011.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 360-368, set./dez. 2011.

ONG, Walter Jackson, **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**, Londres: Routledge, 1982.

FREIRE, Paulo. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

PAHL, Kate. **Materializing Literacies in Communities**, London: Bloomsbury Academic, 2014.

PERRY, Kristen H. What is Literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, Georgia, v.8, n. 1, p.50-71, 2012.

POEL, Kris Van de.; GASIOREK, Jessica. Effects of an efficacy-focused approach to academic writing on students' perceptions of themselves as writers. **Journal of English for Academic Purposes**, Amsterdã, v.11. p. 294–303, 2012.

POGNER, Karl-Heinz. Discourse Communities and Communities of Practice On the social context of text and knowledge production in the workplace. In: EGOS COLLOQUIUM, 21., 2005, Berlin. **Actas ...** Berlin: Freie Universität Berlin, 2005. p. 2 - 21

PRIOR, Paul. Are communities of practice really an alternative to discourse communities? **American Association of Applied Linguistics (AAAL) Conference**, Arlington, Virginia: 2003.

RODRIGUES, Márcia Candeia. **Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. 2012. 333 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/2012/teses/tese-Marcia_Candeia_Rodrigues_Doutorado.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A discursive approach to classroom interactions as speech genres: from heteroglossia and social languages to authoritative discourse. In: CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH, 3., 2000, São Paulo. **Actas ...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. p. 1 – 25.

RUSSELL, David R *et al.* Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (editors). **Genre in a changing world**. Colorado: Parlor Press. 2009. p. 395-423.

RUSSELL, David. **Writing in the academic disciplines, 1870-1990: A curricular history**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1991.

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. O gênero redação escolar: posicionamentos a partir de estudo de caso e revisão bibliográfica. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v.13, n.4, p. 2294-2305, 2009.

SALAZAR, José Ignacio Henao; TAMAYO, Luiz Carlos Toro. Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad e Medellín. In: CARDONA, Elizabeth Narvaez; CASTILLO, Sonia Cadena. **Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles**. Colombia: Programa editorial Universidad Autónoma de Occidente, 2008. p.53-74.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SATO, Edynn. Establishing a Foundation for Academic Literacy: The Role of Standards In: MOLLE, Daniella; SATO, Edynn; BOALS, Timothy; HEDGSPETH, Carol (Eds). **Multilingual learners and academic literacies: sociocultural contexts of literacy development in adolescents**. New York: Routledge, 2015. p. 277-290

SITO, Luanda Rejane Soares. Suleando a universidade: conexões entre letramento acadêmico, práticas institucionais do mistério e perspectivas descoloniais. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL – CELSUL, 11., 2014, Chapecó, SC. **Anais ...** Chapecó, SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2014. p.1-14.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. *New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies* In: STREET Brian V.; HORNBERGER, Nancy H.(Eds.) **Encyclopedia of Language and Education**. United States: Springer, 2008. p.3-14.

_____. **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. London: Routledge, 2001.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, n 2, p.77-91, 2003.

_____. Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. **Research in the Teaching of English**, Pensilvânia, v. 39, n.4, p.417-423, May. 2005.

_____. The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. **English in Education**, Boston, v. 31, n. 3. p.45-59, 1997.

_____. **Social Literacies**. London: Longman, 1995.

_____. The new literacy studies, guest editorial. **Journal of Research in Reading**, United Kingdom, v.16, n.2, p.81-97, 1993.

_____. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian; LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007.

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

_____. Genre and Engagement. In: Revue belge de philologie et d'histoire. **Langues et littératures modernes**. Tome 71, fasc. 3, p. 687-698. *Moderne taal- en letterkunde*, 1993. Disponível em: < <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/88136>>. Acesso em: 13 março 2017.

THESEN, Lucia.; PLETZEN Ermie van, E. (Eds). **Academic Literacy and the Languages of Change**. London: Continuum, 2006.

WEEDON, Chris. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

WINGATE, Ursula. **Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

_____. Doing away with 'study skills'. **Teaching in Higher Education**, United Kingdom, v.11, n.4, p. 457-469, Oct.2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza: EDUECE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/dmdocuments/PDI_final.10_10_2014.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. **Projeto Pedagógico de Letras**. Fortaleza, UECE, 2014.

UYENO, Elzira Yoko. Letramento acadêmico, autoria e alteridade: um olhar sobre o (o)outro da escrita. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 1, n.1, p. 27-34, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
 Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
 Centro de Humanidades - CH
 Coordenação do Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
 Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
 C.G.C.: 07885809 / 0001-97



| COD. DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--------------------|---------------|----------|---------------|
| CH 787 | 60 h/a | 04 | ----- |

NOME DA DISCIPLINA:

PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Prática de produção do discurso escrito. Reflexão sobre os aspectos socio-cognitivo-discursivos envolvidos na produção dos diversos gêneros textuais. Estratégias do escritor face às características funcionais e formais dos textos.

OBJETIVOS:

- Exercitar a escrita com funções expressiva, transacional e/ou poética, explorando sua variabilidade comunicativa em gêneros jornalísticos;
- Aprender a lidar com a diversidade de fatores envolvidos na redação de um texto, tomando consciência dos processos e recursos ativados na escrita, em diferentes níveis lingüísticos e em sucessivas versões;
- Observar diferenças entre redigir em papel e no computador, percebendo a noção de gênero num *continuum* oral/escrito;
- Desenvolver fluência ideativa e textual (habilidades para gerar, editar, revisar e publicar);
- Identificar propriedades textuais em textos autênticos, transferindo-as para a escrita;
- Redigir e reescrever textos informativo-argumentativos expressivos e/ou poéticos;
- Melhorar a compreensão e lidar com aspectos de intertextualidade, relacionando informações, transformando o conhecimento e compondo novos textos;
- Modelar o estilo do texto a propósitos comunicativos e retóricos, conforme o gênero e a situação de escrita;
- Solucionar problemas textuais, envolvendo aspectos de conteúdo, forma e função.

OBJETIVOS GERAIS:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Aspectos de composição e transcrição presentes na redação: processos, componentes textuais e habilidades de escrita;
2. Noções sobre escrita em papel e escrita eletrônica: propósitos comunicativos e condições de produção;
3. Noções sobre gêneros impressos e digitais: modos de representação verbal e visual;
4. Recursos para geração de idéias: pesquisa, planejamento e organização das informações;
5. Recursos para produção de texto: mecanismos de textualização (coesão, coerência e intertextualidade); mecanismos de enunciação (interação autor-audiência, atos retóricos, "vozes" e modalização);
6. Recursos para revisão e refacção de textos: aspectos macro e micro-estruturais (gramaticais, lexicais e discursivos, em diferentes níveis lingüísticos - texto, parágrafo, frase e palavra).

METODOLOGIA:

- Aulas práticas e mini-lições sobre diferentes aspectos envolvidos na redação de um texto;
- Oficina de criação: experiência virtual de produção e reescritura de textos;
- Leitura, observação e discussão de textos: de aplicação (publicados/em elaboração) ou de apoio teórico;
- Exercícios de redação trabalhando em separado propriedades textuais aplicadas a gêneros;
- Demonstrações de reescritura/revisão de textos com comentário de rotinas e problemas de escrita;
- Estratégias interativas: sessões de grupo, parceiros de escrita, "cadeira do autor" e reação da audiência.

AVALIACÃO:

- O aluno que cumprir 75% da carga horária e obtiver média final 7,0 terá aprovação direta. Quem obtiver média entre 4,0 e 6,0 precisará fazer prova final.

Serão consideradas as seguintes atividades:

1. Projeto individual de escrita: criação, produção e reescritura de texto em gênero a ser definido;

2. Projeto coletivo de escrita de um hipertexto (tarefa em grupo de produção de segmentos hipertextuais);
3. Narrativas de aprendizagem (apreciações, livres ou dirigidas, sobre o desenvolvimento do processo de redigir do estudante, reveladoras de sua atividade metacognitiva);
4. Documentação opcional da *coletânea de escritos* produzida pelo estudante (arquivo completo, valendo um ponto na avaliação final), composto de:
 - Diferentes versões dos textos ou segmentos, de hipertextos, produzidos individualmente, ou em grupo, na oficina de escrita;
 - Produtos de tarefas de aplicação (na oficina de criação virtual, ou em sala de aula).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

01. MORLES, Armando. **Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente.** Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura, Año 24, nº 3. Septiembre 2003, p. 28-39.
02. NIELSEN, Jakob. Como os usuários lêem na Web [online], tradução de "How users read on the Web". Alertbox for October 1, 1997. <http://www.useit.com/alertbox/9710a>
03. SERAFINI, Maria Tereza. **Do ponto de vista do aluno: Como se desenvolve uma redação. Como escrever textos.** Rio de Janeiro, Globo, 1987: p. 30-51 (Produção das Idéias); p. 52-76 (Produção do Texto); p. 81-94 (A Revisão).
04. VIEIRA. Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2005.
05. _____. **Novos e velhos letramentos.** Jornal O Povo - Opinião, 23/10/04. Portal do EducaRede - <http://www.educarede.org.br>
06. EducaRede - Oficina de Criação. http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oficina_de_criacao.lista_livro&id_comunidade=0
07. IPL Teenspace: **A + Research & Writing for high school and college students.** <http://ipl.si.umich.edu/div/aPlus>
08. Escrita e produção de texto. EducaRede, disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=oassuntoe_interna&id_tema=9&id_subte_ma=3&cd_area_atv=1, (a cessado em 20/04/2007).

ANEXO B – EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS TÉCNICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA



Governo do Estado do Ceará
 Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
 Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
 Centro de Humanidades - CH
 Coordenação do Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
 Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
 C.G.C.: 07885809 / 0001-97



| COD. DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--------------------|---------------|----------|---------------|
| CL 334 | 68 h/a | 04 | ----- |

NOME DA DISCIPLINA:

PRODUÇÃO DE GÊNEROS TÉCNICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Estudo e produção de gêneros técnicos.

OBJETIVO GERAL:

Analisar os principais gêneros técnicos e o seu uso funcional na sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Discutir as principais características dos gêneros discursivos do domínio técnico em língua portuguesa.
- Proporcionar uma reflexão acerca da funcionalidade de tais gêneros e de suas formas de composição, recepção e circulação.
- Propiciar uma prática de produção de textos técnicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Concepção de gênero discursivo e de gênero técnico.
2. Discussão das principais características discursivas e lingüístico-textuais dos gêneros técnicos em língua portuguesa; carta comercial, curriculum vitae, declaração, comunicado, procuração, atestado, requerimento, etc.
3. Produção escrita dos principais gêneros técnicos.
4. Estudo do texto técnico em suas convenções

METODOLOGIA:

Aula expositiva
 Debate em sala
 Apresentação de seminários

AVALIAÇÃO:

- 1º NPC – Seminários em equipe
- 2º NPC – Avaliação escrita
- 3º NPC – Produção de trabalho escrito

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRA, R.M. **Correspondência Comercial e Oficial**. São Paulo: Ática, 1998.
- GOLD, M. **Redação Empresarial: Escrevendo com sucesso na Era da Globalização**. São Paulo, Makron Books, 2 ed. 2003.
- GRION, L. **Como redigir documentos empresariais**. São Paulo: Editora, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital**. Gel, USP. Disponível em: <<http://www.projetovirtus.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2003.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação empresarial**. São Paulo: Atlas, 1989.
- MENDES, Gilmar Ferreira [et al.] **Manual de Redação da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, 2002.
- RODRIGUES, Rosângela R. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-182.
- ZANOTTO, N. **E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual**. Rio de Janeiro: Educus; Lucerna, 2005.
- _____. **Correspondência e redação técnica**. Caxias do Sul (RS): Educus, 2002.

ANEXO C - EMENTA DA DISCIPLINA DE PRODUÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Fundação Universidade Estadual do Ceará - Funece
Centro de Humanidades - CH
Coordenação do Curso de Letras
 Av. Luciano Carneiro, 345 – Bairro de Fátima
 Fortaleza – Ceará – Brasil - Cep: 60.410-690
 Fones: (85) 3101-2031 – (85) 3101-2030 – Ramal: 214 – FAX: (85) 3101-2026
 C.G.C.: 07885809 / 0001-97



| COD. DA DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS | PRÉ-REQUISITO |
|--------------------|---------------|----------|---------------|
| | 68 h/a | 04 | ----- |

NOME DA DISCIPLINA:

PRODUÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA:

Leitura, produção, análise e discussão de gêneros acadêmicos orais e escritos.

OBJETIVO GERAL:

Expor o aluno aos principais gêneros textuais típicos da academia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover uma prática intensiva de leitura e análise lingüística de textos exemplares desses gêneros.
- Proporcionar uma reflexão acerca da funcionalidade de tais gêneros e de suas formas de composição.
- Propiciar uma prática de produção de resumos e resenhas de textos acadêmicos, bem como de projetos, relatórios e artigos científicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Concepção de gênero discursivo
2. Estratégias de leitura de gêneros acadêmicos.
3. Discussão dos principais gêneros discursivos do domínio acadêmico, tanto orais como escritos (resumo, resenha, artigo científico, ensaio, projeto de monografia (escritos) / seminário, conferência, palestra, comunicação (orais)).
4. Produção escrita de gêneros discursivos acadêmicos.
5. Estudo do texto acadêmico e suas convenções
6. Organização de bibliografia

METODOLOGIA:

Aula expositiva
 Debate em sala
 Apresentação de seminários

AVALIACÃO:

- 1º NPC – Seminários em equipe
 2º NPC – Avaliação escrita
 3º NPC – Produção de trabalho escrito

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – referências elaboração: NBR 6023**. Referências bibliográficas – Normas técnicas. Rio de Janeiro, 2006.
- ARAÚJO, Antônia Dilamar. Resenha crítica acadêmica: relações entre termos específicos e não específicos. In. **Congresso Nacional da ABRALIN**, ed. 21, 1996.
- BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores. In __. HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 59-77.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: PPGL-UFC, 2001.
- BIASI-RODRIGUES, Bernardete. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In. CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (ORGS.). **Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Seliar- Cabral**. Florianópolis: Mulheres, 1999. pp. 245-258.
- CINCO DICAS práticas para a produção acadêmica. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=661>> Acesso em 06 de setembro de 2006.
- FARINA, Sérgio. **Referências Bibliográficas e Eletrônicas**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (ORGS.) **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004.
- MOTTA-ROTH, Désirée (ORG.) **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.
- PERROTA, Claudia. **Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de métodos e técnicas da pesquisa científica**. 2a. Edição. Impetus: Rio de Janeiro, 2000.
- RODRIGUES, Maria das Graças Soares. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In. SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso & CASTRO, Oniveres Monteiro de. **Da gramática ao texto**. João Pessoa: Idéia, 2003. p. 57-80.

ANEXO D – CURRÍCULO – 2005.1 FLUXOGRAMA ANTIGO – CORRESPONDENTE
AO CURRÍCULO 026

LETRAS 026– PORTUGUÊS/BACHARELADO - Fluxograma 2005.1

ALUNO(A): _____

| NÚCLEO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Estudos Fundamentais | Estudos Específicos | Estudos Avançados |
| Teorias Lingüísticas | Produção escrita em LP | Análise do discurso |
| Semântica e pragmática | Fonologia da LP | Semiótica |
| Sociolingüística | Morfossintaxe da LP | Tópicos em gêneros textuais |
| Psicolingüística | Sintaxe da LP | Tópicos em sociolingüística |
| | Fala e escrita em LP | Lingüística textual |
| | Estilística | Tópicos em lexicologia |
| | Filologia Românica | Tópicos em estudos culturais |
| | Prod. de gêneros técnicos em LP | Prod. de gêneros acadêmicos em LP |
| | Lexicologia | |
| 12 créditos = 03 disciplinas | 24 créditos = 06 disciplinas | 04 créditos = 01 disciplina |

| NÚCLEO DE ESTUDOS LITERÁRIOS | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Estudos Fundamentais | Estudos Específicos | Estudos Avançados |
| Teoria da Literatura | Lit. Brasileira Romance | Crítica Literária |
| Literatura Comparada | Lit. Brasileira Conto | |
| Literatura Contemporânea de LP | Lit. Brasileira Poesia | |
| | Lit. Brasileira Drama | |
| | Lit. Brasileira Prosa | |
| | Lit. Portuguesa Poesia | |
| | Lit. Portuguesa Prosa | |
| | Lit. Cearense | |
| 08 créditos = 02 disciplinas | 20 créditos = 05 disciplinas | 04 créditos = 01 disciplina |

| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
|--|------------|-----|--------------|--------------------------------|
| ESTÁG. SUPERV. III EM LÍNG. PORT. ENS. MÉDIO | 68 | | 68 | ESTÁGIO SUPERV. II EM L. PORT. |
| LITERATURA BRASILEIRA : DRAMA | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| OPTATIVA | 68 | | 68 | Nenhum |
| Análise do Discurso | 51 | 17 | 68 | Teorias Linguísticas |
| STUDOS DE GÊNEROS ACADÊMICOS | 51 | 17 | 68 | Nenhum |

| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
|---------------------------------|------------|-----|--------------|--------------------------------|
| ESTÁG. SUPERV. IV ENS. MÉDIO 46 | 136 | | 136 | ESTÁG. SUPERV. III EM L. PORT. |
| Literatura Infância Juvenil | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| OPTATIVA | 68 | | 68 | Nenhum |
| METODOLOGIA DA PESQUISA | 68 | | 68 | Nenhum |

| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
|--------------------------------|------------|-----|--------------|-------------------------|
| Literatura e Semiótica | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| Pesquisa e Produção Científica | 68 | | 68 | Metodologia da Pesquisa |
| OPTATIVA | 68 | | 68 | Nenhum |
| OPTATIVA | 68 | | 68 | Nenhum |

| | | | | |
|--|-----|--|--|--|
| ATIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARES | 204 | | | |
|--|-----|--|--|--|

OPTATIVAS

| | |
|---|--|
| ESTILÍSTICA | LÍNGUA LATINA IV |
| SEMIÓTICA | TÓPICOS EM ESTUDOS CÁSSICOS I |
| LINGÜÍSTICA HISTÓRICA | TÓPICOS EM ESTUDOS CÁSSICOS II |
| FILOLOGIA ROMÂNICA | TÓPICOS EM LÍNGUA JAPONESA |
| FILOLOGIA PORTUGUESA | TÓPICOS EM CULTURA JAPONESA |
| FALA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA | REVISÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA |
| PRODUÇÃO DE GÊNEROS TÉCNICOS EM L. PORTUGUESA | DIDÁTICA E NOVAS MÍDIAS |
| TÓPICOS EM LINGÜÍSTICA I | ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA |
| TÓPICOS EM LINGÜÍSTICA II | |
| TÓPICOS EM L. PORTUGUESA I | |
| TÓPICOS EM L. PORTUGUESA II | |
| LITERATURA AFRICANA DE L. PORTUGUESA | |
| LITERATURA CEARENSE | |
| TÓPICOS EM LITERATURA I | |
| TÓPICOS EM LITERATURA II | |
| LÍNGUA GREGA I | |
| LÍNGUA GREGA II | |
| FUNDAMENTOS DA LITERATURA LATINA | |
| LÍNGUA LATINA II | |

ANEXO E – CURRÍCULO – 2015.1 NOVO CURSO DE LETRAS – CORRESPONDENTE
AO CURRÍCULO 028

| LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA - NOVO Curso de Letras | | | | |
|--|------------|-----|--------------|------------------------------|
| PRIMEIRO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| TEORIAS LINGÜÍSTICAS - CH 781 | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| TEORIA DA LITERATURA - CH 782 | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| LÍNGUA LATINA I - CH 201 | 68 | | 68 | NENHUM |
| PRODUÇÃO ESCRITA EM L. PORTUGUESA - CH 787 | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 105 | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| SEGUNDO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| CRÍTICA LITERÁRIA - CL 156 | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SOCIOLINGÜÍSTICA - CL 103 | 51 | 17 | 68 | Teoria da Linguísticas |
| LÍNGUA LATINA II - CH 202 | 51 | 17 | 68 | Língua Latina I |
| LINGÜÍSTICA APLICADA - CL 155 | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 104 | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| TERCEIRO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| LITERATURA COMPARADA - CL 102 | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| LITERATURA BRASILEIRA CONTO - CL 101 | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 135 | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| EST.FUNC. DO ENS. FUND. E MÉDIO | 68 | | 68 | Nenhum |
| PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA | 68 | | 68 | Nenhum |
| QUARTO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| TEORIA DO ENS. DA LÍNGUA PORTUGUESA | 68 | | 68 | TEORIAS LINGÜÍSTICAS |
| LITERATURA BRASILEIRA ROMANCE | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA | 51 | 17 | 68 | Teorias Linguísticas |
| DIDÁTICA | 68 | | 68 | Nenhum |
| PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM | 68 | | 68 | Nenhum |
| QUINTO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| LITERATURA BRASILEIRA POESIA | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| PSICOLINGÜÍSTICA | 51 | 17 | 68 | Teorias Linguísticas |
| TEORIA DO ENS. DA LITERAT. DE L.PORTUGUESA | 68 | | 68 | Teoria da Literatura |
| ESTÁG. SUPERV. I ENS. FUNDAMENTAL | 68 | | 68 | DIDÁTICA |
| LITERATURA PORTUGUESA POESIA | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SEXTO SEMESTRE | | | | |
| DISCIPLINA | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| LITERATURA PORTUGUESA PROSA | 51 | 17 | 68 | TEORIA DA LITERATURA |
| LINGÜÍSTICA TEXTUAL | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| ESTÁG. SUPERV. II ENSIN. FUNDAMENTAL | 136 | | 136 | ESTÁG. SUPERV. I LÍNG. PORT. |
| LIBRAS | 68 | | 68 | Nenhum |

BACHARELADO EM LÍNGUA PORTUGUESA - NOVO Curso de Letras

| PRIMEIRO SEMESTRE | | | | | |
|--|--|------------|-----|--------------|---------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| TEORIAS LINGÜÍSTICAS - CH 781 | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| TEORIA DA LITERATURA - CH 782 | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| LINGUA LATINA I - CH 201 | | 68 | | 68 | NENHUM |
| PRODUÇÃO ESCRITA EM L. PORTUGUESA - CH 787 | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| FONOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 105 | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |

| SEGUNDO SEMESTRE | | | | | |
|---|--|------------|-----|--------------|------------------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| CRÍTICA LITERÁRIA - CL 156 | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SOCIOLINGÜÍSTICA - CL 103 | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Linguísticas |
| LÍNGUA LATINA II - CH 202 | | 51 | 17 | 68 | Língua Latina I |
| LINGÜÍSTICA APLICADA - CL 155 | | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| MORFOSSINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 104 | | 51 | 17 | 68 | Nenhum |

| TERCEIRO SEMESTRE | | | | | |
|--|--|------------|-----|--------------|----------------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| LITERATURA COMPARADA - CL 102 | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| LITERATURA BRASILEIRA CONTO - CL 101 | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA - CL 135 | | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| HISTÓRIA DA CRÍTICA LITERÁRIA BRASILEIRA | | 68 | | 68 | Nenhum |
| FALA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA | | 68 | | 68 | Nenhum |

| QUARTO SEMESTRE | | | | | |
|---------------------------------------|--|------------|-----|--------------|----------------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| REVISÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA | | 68 | | 68 | NENHUM |
| LITERATURA BRASILEIRA ROMANCE | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA | | 51 | 17 | 68 | Teorias Linguísticas |
| LITERATURA PORTUGUESA POESIA | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| GESTÃO CULTURAL | | 68 | | 68 | Nenhum |

| QUINTO SEMESTRE | | | | | |
|--|--|------------|-----|--------------|----------------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| LITERATURA BRASILEIRA POESIA | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| PSICOLINGÜÍSTICA | | 51 | 17 | 68 | Teorias Linguísticas |
| LITERATURA PORTUGUESA PROSA | | 51 | 17 | 68 | Teoria da Literatura |
| PROD. DE GÊNEROS TÉCNICOS EM L. PORTUGUESA | | 68 | | 68 | NENHUM |
| OPTATIVA | | 68 | | 68 | NENHUM |

| SEXTO SEMESTRE | | | | | |
|-------------------------------|--|------------|-----|--------------|---------------|
| DISCIPLINA | | HORAS/AULA | PCC | HORAS TOTAIS | PRÉ-REQUISITO |
| PROD. CULTURAL E NOVAS MÍDIAS | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| LINGÜÍSTICA TEXTUAL | | 51 | 17 | 68 | Nenhum |
| ESTUDOS DE GÊNEROS ACADÊMICOS | | 51 | 17 | 68 | NENHUM |
| LITERATURA CEARENSE | | 68 | | 68 | Nenhum |
| OPTATIVA | | 68 | | 68 | NENHUM |

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DE CASO**

Pesquisador responsável: **José Hipólito Ximenes de Sousa**

Endereço: Rua Coronel Ferraz, 200, Apto 216 - Fortaleza - Ceará

Fone: (85) 3099-2026 Celular: (85) 99185-6696

E-mail: hipolitoximenes@gmail.com

Prezado(a) aluno(a),

Sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e estou realizando uma coleta de dados sobre práticas de letramento e escrita acadêmica no contexto do curso de Letras que farão parte do corpus de análise da presente pesquisa de cunho etnográfico, de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, a subsidiar parte de minhas investigações para a Tese de Doutorado intitulada: “**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DE CASO**”, a ser aplicada na Universidade Estadual do Ceará. O objetivo da pesquisa é compreender o processo de escrita acadêmica nas práticas de letramento na comunidade discursiva do Curso de Letras.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: preenchimento de questionários via google drive, entrevistas semiestruturadas, conversas sobre escrita acadêmica, entrevista sobre letramentos prévios e a cessão de textos e/ou rascunhos produzidos nas disciplinas do curso de Letras.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Garantimos que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada. Por outro lado, você terá oportunidade de aprendizado em uma pesquisa real e contribuirá para gerar conhecimento sobre a constituição da escrita acadêmica na comunidade discursiva do curso de Letras.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação na pesquisa.

Esclarecemos que a pesquisa foi submetida à apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará sob o número 56081316.7.0000.5534.

Garantimos que você tem a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa a qualquer momento. Para isso, basta nos contactar no endereço, telefone ou e-mail citados acima.

Este termo está elaborado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você, e a outra, será arquivada pelo pesquisador.

Fortaleza-Ceará, ____ de _____ de 2016.

José Hipólito Ximenes de Sousa
 Responsável pela pesquisa



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Humanidades
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - POSLA

Pesquisa: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA NA COMUNIDADE DISCURSIVA DO CURSO DE LETRAS: UM ESTUDO DE CASO

Eu, _____, como participante voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações que serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Fortaleza-Ceará, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PERCURSOS DE LETRAMENTO EM CASA E NA COMUNIDADE

ENTREVISTADOR - Você consegue se lembrar, se na sua infância, as pessoas em sua casa – pais, irmãos, tios etc – costumavam contar histórias ou liam para você?

ENTREVISTADOR – você saberia dizer que tipo de leitura era?

ENTREVISTADOR - Qual a escolaridade de seus pais?

ENTREVISTADOR - Você presenciava cenas de escrita?

ENTREVISTADOR - de que tipo?

ENTREVISTADOR - Você sentiu que a leitura e a escrita eram importantes desde criança?

ENTREVISTADOR - Havia eventos na comunidade onde a leitura e a escrita eram importantes – festas religiosas, reuniões na comunidade?

PERCURSOS DE LETRAMENTO NO ENSINO BÁSICO

ENTREVISTADOR - Você consegue lembrar de alguma coisa sobre sua escrita na escola básica, seu aproveitamento, como os professores abordavam a escrita?

ENTREVISTADOR - Você pensava em si mesmo como uma boa leitora/ escritora na sua formação básica?

ENTREVISTADOR - Você fez outros cursos depois que saiu do ensino médio?

ENTREVISTADOR - Como foi sua experiência de escrita no ensino médio?

ENTREVISTADOR - Que gêneros eram produzidos no ensino médio.

ENTREVISTADOR – Então não tinha um gênero específico?

ENTREVISTADOR – Nessas produções que eram feitas você lembra se havia instruções para escrita?

ENTREVISTADOR – Ela não dizia como fazer seguindo todo o processo?

ENTREVISTADOR – E quanto vocês produziam o texto e entregavam recebiam algum *feedback*?

ENTREVISTADOR – Você ficava satisfeita com essa resposta que lhe era dada ao seu texto?

PERCURSOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO POS ESCOLARIDADE

ENTREVISTADOR - Você tem/ teve emprego – voluntário, pago, comunitário, responsabilidade domésticas – desde que você deixou o ensino médio?

ENTREVISTADOR - Que tipo de leitura e escrita você teve que fazer como parte desse trabalho?

ENTREVISTADOR - Você se sentia competente e confiante com as leituras ou escritas que você tinha que fazer como parte do trabalho?

PERCURSOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ATUAL

ENTREVISTADOR - Você gosta de ler?

ENTREVISTADOR - o quê?

ENTREVISTADOR - Que tipo de leitura você costuma fazer agora?

ENTREVISTADOR - Quão confiante e competente você se descreveria como leitora?

ENTREVISTADOR - Quão difícil você achou/acha realizar leituras no curso de Letras?

ENTREVISTADOR - Você gosta de escrever?

ENTREVISTADOR - O quê?

ENTREVISTADOR - Quando você é solicitada a escrever academicamente, como você se sente?

PERCURSOS DE LETRAMENTO NO ENSINO SUPERIOR

ENTREVISTADOR – Como foi seu contato da escrita no curso de Letras?

ENTREVISTADOR – E como eram dadas as instruções para a escrita do resumo nesse momento?

ENTREVISTADOR - E quais gêneros foram produzidos no primeiro semestre.

ENTREVISTADOR – E você lembra como eram as instruções para a escrita?

ENTREVISTADOR – E objetivo geral dessa escrita era para que?

ENTREVISTADOR – E qual o propósito maior do texto? Era para uma nota?

ENTREVISTADOR – Então você ver como um propósito maior a produção da escrita como uma forma de avaliar o desempenho na disciplina?

ENTREVISTADOR – Como eram os feedbacks a escrita?

ENTREVISTADOR – E quando você recebeu esses feedbacks gerais ou individuais, você alguma vez se posicionou para reescrever o seu texto ou apenas arquivou o texto?

ENTREVISTADOR – E em algum momento os professores chamaram atenção para reescrita do texto?

ENTREVISTADOR – E atualmente como está sendo escrever na universidade depois das disciplinas de escrita, elas contribuíram de alguma forma?

ENTREVISTADOR – Quais gêneros são propostos pelos professores atualmente?

ENTREVISTADOR – Como são dados os feedbacks.

ENTREVISTADOR – como você se sente quando lhe é pedido para escrever?

ENTREVISTADOR – Quando você vai pensar sobre a escrita, você parte de um planejamento?

ENTREVISTADOR – você vê a escrita como um processo ou como um produto?

A ESCRITA ACADEMICA NO CURSO DE LETRAS

ENTREVISTADOR - Você é consciente que vai continuar no Curso de Letras?

ENTREVISTADOR - O curso de Letras foi algo que você sempre quis fazer?

ENTREVISTADOR - Quando você estava cursando o ensino médio, você achava que era capaz de entrar para a universidade?

ENTREVISTADOR - As pessoas em sua família chegaram a fazer curso superior?

ENTREVISTADOR - As pessoas de sua convivência – parentes, amigos, colegas – tinham convicção que você era capaz de entrar para a universidade?

ENTREVISTADOR - Qual sua opinião sobre a universidade agora que você está aqui. Quem você acha que deve frequentar a universidade?

MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR: A ESCRITA ACADÊMICA

ENTREVISTADOR - Você acha que a linguagem usada para estudar na universidade é diferente do tipo de linguagem que você usa no cotidiano? Como?

ENTREVISTADOR - Algumas pessoas podem falar sobre a escrita acadêmica – você sente-se familiarizada com ela? O que a escrita acadêmica significa para você?

ENTREVISTADOR - e o que significa para você?

ENTREVISTADOR - Quanto a linguagem utilizada pelos professores nas diferentes disciplinas do curso de Letras, você encontrou ou encontra alguma dificuldade de entendimento?

ENTREVISTADOR - Quanto ao tipo de linguagem para usar na escrita acadêmica - existe algum tipo de linguagem que você acha que deveria ser usada?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS

1. Qual seu sexo?

Masculino () Feminino ()

2. Qual sua idade?

3. Qual escolaridade de seu pai?

() Alfabetizado.

() Ensino superior completo.

() Ensino fundamental completo.

() Ensino superior incompleto.

() Ensino fundamental incompleto.

() Pós-Graduação.

() Ensino médio completo.

() Não se aplica

() Ensino médio incompleto.

4. Qual escolaridade de sua mãe?

() Alfabetizado.

() Ensino superior completo.

() Ensino fundamental completo.

() Ensino superior incompleto.

() Ensino fundamental incompleto.

() Pós-Graduação.

() Ensino médio completo.

() Não se aplica.

() Ensino médio incompleto.

5. Qual sua renda mensal média?

() Menos de um salário mínimo.

() Entre seis a sete salários mínimos.

() Até um salário mínimo.

() Acima de oito salários mínimos.

() Entre dois a três salários mínimos.

() Prefiro não responder.

() Entre quatro a cinco salários

mínimos

6. Em qual ano você ingressou no Curso de Letras?

() 2012.

() 2015.

() 2013.

() 2016.

() 2014.

7. Seus estudos se deram todo em

() Escola pública.

() A maior parte em escola pública.

() Escola privada.

() A maior parte em escola privada.

8. Você faz o Curso de Letras.

() Somente no turno diurno.

() Maior parte no turno diurno.

() Somente no turno noturno.

() Maior parte no turno noturno.

9. Você conhece o Currículo e as ementas que dão suporte ao Curso de Letras? Acha que isso é importante para o bom andamento do curso?

10. As ementas das disciplinas são contempladas de acordo com o que está disposto na base curricular do Curso de Letras?

() Sim.

() Acha desnecessário.

() Não.

() Não conheço nem o Currículo nem as ementas.

() Desconhece as ementas.

() Raramente os professores apresentam a ementa.

11. Se você fosse solicitado a modificar o Currículo do Curso de Letras, principalmente as disciplinas de escrita, o que você mudaria?

12. Qual das seguintes disciplinas de Escrita você já cursou? (Marque mais de uma opção, se for o caso).

() Produção Escrita em Língua Portuguesa.

() Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa.

() Produção de Gêneros Acadêmicos em Língua Portuguesa.

13. Em geral, você sente que tem habilidades para realizar as atividades de escrita que os professores pedem para realizar na universidade?

14. As disciplinas de escrita: Produção Escrita em Língua Portuguesa, Produção de Gêneros Técnicos em Língua Portuguesa e Produção de Gêneros Acadêmicos foram decisivas para sua atuação como escritor na universidade, principalmente nas outras disciplinas do curso?

15. Qual dos seguintes gêneros acadêmicos os professores costumam solicitar para você escrever? (Marque mais de uma opção se for o caso)

- | | |
|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensaio | <input type="checkbox"/> Projeto de pesquisa |
| <input type="checkbox"/> Artigo | <input type="checkbox"/> Relatório |
| <input type="checkbox"/> Resenha | <input type="checkbox"/> <i>Handout</i> |
| <input type="checkbox"/> Resumo | |

16. Quais são as fontes de informação(es) que você mais usa para realizar as tarefas de escrita que lhe são solicitadas no Curso de Letras? (Marque mais de uma opção se for o caso)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Livros da biblioteca. | <input type="checkbox"/> Textos sugeridos pelos professores. |
| <input type="checkbox"/> Buscas de material na internet (artigos, revistas, dissertações, etc.). | <input type="checkbox"/> Livros que tem em casa. |
| <input type="checkbox"/> Anotações feitas em sala de aula. | <input type="checkbox"/> Livros indicados pelos professores. |
| | <input type="checkbox"/> Pesquisas no Google acadêmico. |

17. Quais dos seguintes propósitos comunicativos são indicados por seus professores quando solicitam uma tarefa de escrita?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Apenas cumprir uma tarefa para nota. | <input type="checkbox"/> Publicar em uma revista. |
| <input type="checkbox"/> Inscrever o trabalho em um congresso. | <input type="checkbox"/> Apresentar para os colegas de sala. |
| | <input type="checkbox"/> Apresentar para os colegas de outras disciplinas. |

18. Qual das seguintes dificuldades você apresenta ao escrever o que os professores solicitam?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Analisar o material que dará sustentação a sua escrita. | <input type="checkbox"/> Pegar a ideia do autor sem cometer plágio. |
| <input type="checkbox"/> Aplicar conceitos. | <input type="checkbox"/> Usar os critérios da ABNT. |
| <input type="checkbox"/> Defender um ponto de vista. | <input type="checkbox"/> Dispor de pouco tempo. |
| <input type="checkbox"/> Recordar dos assuntos tratados numa disciplina. | |

19. Em sua opinião, a escrita no Curso de Letras?

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> É vista como produto, os professores costumam apenas dá a nota final. |
| <input type="checkbox"/> É vista como processo, os professores acompanham passo a passo a construção do texto. |
| <input type="checkbox"/> É vista na disciplina, e os professores insistem no processo da escrita. |
| <input type="checkbox"/> É contemplada em todo o currículo, todos os professores a veem como processual. |
| <input type="checkbox"/> É vista apenas como um pretexto para avaliação. |
| <input type="checkbox"/> Depende do professor. Alguns professores acompanham o processo, outros só atribuem uma nota. |

20. Você prefere escrever em sala de aula ou fora dela? Por quê?

21. Você prefere escrever só, em pares ou em equipe? Por quê?

22. Em quais aspectos de sua escrita seus professores realizam mais intervenções? (Marque mais de uma opção, se for o caso)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Ortografia | <input type="checkbox"/> Textualidade |
| <input type="checkbox"/> Gramática | <input type="checkbox"/> Adequação ao gênero |
| <input type="checkbox"/> Conteúdo | <input type="checkbox"/> Não fazem intervenções |

23. Como você faz para melhorar ou corrigir sua escrita?

- Através de *feedback* dado pelos professores.
- Através dos comentários feitos por colegas.
- Através da revisão que você faz durante sua escrita.
- Não sabe como melhorar sua escrita.
24. Qual a principal dificuldade que você tem para escrever os textos que os professores lhe solicitam.
- Não tem problemas para escrever academicamente.
- Não encontra informação suficientes.
- Não consegue organizar as ideias.
- Não encontra a forma adequada de organizar as ideias.
- Não entende o que o professor quer com sua escrita.
- Adia a escrita o máximo possível.
- Em certas ocasiões não sabe como fazer.
25. O que tem sido a escrita acadêmica para você atualmente?
26. Qual a importância da escrita acadêmica para sua carreira?
- Muito importante
- Pouco importante
- Não é importante
27. No decorrer da sua carreira universitária, você teve que ler dois ou mais textos e integrar as informações fornecidas por eles para produzir textos em gênero acadêmico?
- Muitas vezes Poucas vezes
- Frequentemente Nunca
28. Quais as principais dificuldades encontradas por você quando lhe foi solicitado escrever textos em gênero acadêmico? (Marque mais de uma opção se for o caso)
- Leitura de textos muito complexos.
- Elaborar hipóteses.
- Compreender a linguagem científica de alguns textos.
- Expressar a escrita com suas próprias palavras.
- Determinar a posição adotada no texto.
- Saber relacionar os parágrafos.
29. Você julga que houve contribuição das disciplinas de escrita do primeiro semestre para melhorar seus conhecimentos em leitura e escrita no curso de Letras? Essas contribuições foram mais práticas ou teóricas?
30. Você é um leitor assíduo, ou seja, ler com antecedência os textos solicitados pelos professores para discussão em sala de aula?
- Sempre Geralmente Às vezes Nunca
31. Pelo que você aprendeu sobre a escrita acadêmica no curso de Letras. O TCC (monografia ou artigo) será uma atividade de escrita fácil para você?
- Sim, foi bem preparado durante o Curso.
- Não, porque a escrita é um desafio.
- Essa será mais uma atividade para nota.
- Vem se preparando e já tem um objetivo.
- Não é algo que venha a se preocupar.
- Não tenho TCC.
- Em processo de aprendizagem pois está ainda no primeiro semestre.

APÊNDICE C – INSTRUMENTAL DE SUMARIZAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO.

| Disciplina: Produção de gêneros acadêmicos em Língua Portuguesa – 35CD Noite – Professor: X | | | | | | |
|--|-----------------------------------|---|--|--|--|---|
| Data/aula | Ponto de vista do narrador | Contexto/situação Imediata de interação | Participantes (grupos na interação) | Objetivos e estratégias | Principais eventos de letramento | Gênero(s) textual(is)/ modos de apresentação/ suportes |
| 06/12/2016 | Observador | Sala de aula 20 Discussão do texto de Dilamar Araújo | 10 M e 4 H | Estudar o texto sobre resenha acadêmica e elencar os movimentos retóricos da resenha | Leitura feita pelos alunos Comentários do professor | Aula expositiva Gênero oral Texto xerocado - |
| <p>O professor começa a aula lembrando a todos que já terminaram a discussão do texto sobre os movimentos retóricos. Lembrando também que o livro a ser resenhado (Muito além da gramática, de Irlandé Antunes) já se encontra na xerox e que o prazo para ser entregue a resenha é dia 03 de janeiro, logo da volta do recesso de final de ano. A seguir pergunta se todos estão com o texto – O gênero resenha acadêmica à página 77. Os alunos permanecem em silêncio, alguns pegam a xerox que fora tirada, uma pergunta onde se encontra o texto (em qual xerox foi deixada). O professor diz que muitos dos textos foram perdidos durante a greve, mas que os textos agora estão na xerox, que eles podem ir lá. Em seguida o professor abre a conversa falando sobre os movimentos retóricos da resenha, propostos no artigo feito pela professora do programa de pós-graduação em linguística. Isso sinaliza, segundo o professor, que é uma autoridade no assunto falando para escritores iniciantes (referindo-se aos alunos) e que é uma honra ter uma pessoa conhecida falando sobre a escrita. Esclarece que a autora trabalhou com resenhas acadêmicas em inglês, mas isso não impede que também seja estudado em aulas de português. Ao falar sobre os movimentos retóricos nas resenhas, o professor afirma que isso (os MRs) dá margem a diferentes situações, ou seja, dificuldades em discernir o que é uma resenha, resumo, resenha crítica. Há muita especulação sobre o que seja resenha acadêmica, há manuais e manuais, mas o artigo esclarece muito bem o que vem a ser uma resenha acadêmica.</p> <p>O professor exemplifica que no ano passado, nessa mesma disciplina ele passou uma resenha de um filme, mas não obteve êxito, pois foi uma chuva de resenhas de filme e foi muito difícil para corrigir essas resenhas. Agora ele se propôs a mudar o método e passar realmente uma resenha acadêmica, por isso, escolheu o livro para que todos resenhassem, e o tema fica dentro do tema educação o que facilita muito ter um mesmo padrão para ser apreciado, mesmo que todos escrevessem sobre uma ótica diferente, mas estarão dentro da mesma temática.</p> <p>E- e só um filme, então, ficaria um filme para cada um. (aluna se posicionado para que o professor escolhesse um filme ao invés do livro a ser resenhado)</p> <p>O professor reafirma sua experiência com a resenha de filme produzida pelos alunos no semestre anterior, e diz que o livro trará uma resenha no estilo mais acadêmico. Ele relata a sua experiência enquanto aluno ainda do curso de Letras no interior e as dificuldades que passou sem saber como produzir um artigo. E coloca que é inadmissível um aluno passar pelo curso de Letras e não saber fazer um artigo. A maioria dos alunos do curso de Letras sabem sem saber como construir um artigo. Mas vocês aqui vão saber. Quem aqui pertence ao currículo 026 e o 028?</p> <p>O professor pede que alguém leia o texto à página 77.</p> <p>O professor comenta o texto sobre resenha, comentando os argumentos do autor. Que os movimentos retóricos são necessários.</p> <p>S- Esses movimentos não acabam por engessar o gênero. Digamos que temos uma pesquisa em que ... por exemplo, vê se isso aparece em 70% das resenhas... isso não acaba por engessar.</p> <p>O professor diz que não, que não engessa, até o autor (Swales) de onde vieram os estudos foi muito criticado. Bem e que dizem, eu não li Swales, pois não tenho domínio no inglês, o que leio é dos que já leram Swales, mas temos que ver que não é um padrão formal, é mais uma forma organizacional que foi encontrada.</p> <p>H- Eu vi uma resenha do livro O Menino de Pijama Listrado que eram de 8 páginas.</p> | | | | | | |

O professor coloca que não existem um limite estabelecido de páginas, mas para ele, na resenha a ser feita, duas laudas estão de bom tamanho.
 E – O professor X passou uma resenha, e é de 360 palavras, no entanto, ela pressupõe que a gente já sabe fazer.
 O professor disse que cada um exige uma quantidade de páginas, não existe uma regra dizendo quantas páginas deve ter uma resenha. Pede para que o aluno prossiga com a leitura.
 E – é como se fosse outro gênero, com outras características ... a resenha acadêmica. (aluna comentando o texto lido)
 S – a resenha necessariamente tem que ser escrita? Ela não pode ser falada?
 O professor afirma que a resenha tem que ser escrita. A resenha acadêmica necessariamente é para ser publicada. Não que a resenha que vocês irão fazer seja para ser publicada, mas é para avaliação, para saber como vocês produzem uma resenha. O aluno prossegue com a leitura e o professor chama atenção a palavra retórica e pergunta aos alunos: o que é retórica.
 V – a palavra retórica significa escrever bem.
 O professor diz que não necessariamente nesse sentido, é uma ideia recorrente dentro de um contexto de determinada comunidade.
 S – isso aí é que vai dar a ideia de sócio retórica. (reportando-se a ideia de comunidade falada pelo professor). As unidades sócio retóricas é mais uma orientação a seguir então.
 O professor concorda com o aluno S e continua explicando o que o autor fala sobre retórica. Finaliza a aula neste ponto.

| Disciplina: Produção Escrita em Língua Portuguesa – 35CD Manhã – Professor Y | | | | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|--|---|--|
| Data/aula | Ponto de vista do narrador | Contexto/situação Imediata de interação | Participantes (grupos na interação) | Objetivos e estratégias | Principais eventos de letramento | Gênero(s) textual(is)/ modos de apresentação/ suportes |
| 14/01/2016 M | Observador | Sala de aula | Professor alunos | Avaliar o nível de compreensão sobre as questões de coerência e coesão textual | Exercícios de aplicação | Gênero oral Aula expositiva – discussão do texto Coesão e coerência, Costa Val. |
| Interações em sala de aula | | | | | | |
| <p>O professor entra na sala, cumprimenta os alunos, procede a chamada no diário de classe, em seguida questiona se leram o texto de Costa e Val sobre coesão e coerência. Explica que vai discutir os pontos centrais do texto, com um exercício de aplicação. A seguir, dirige-se ao quadro branco e transcreve: A mãe do menino ficou triste com O resultado que ele obteve no enem. Por isso, proibiu o garoto de Viajar com seus amigos. Pede para que os alunos identifiquem os elos coesivos no fragmento de acordo com o que Costa Val propõe sobre coerência e coesão. Os alunos fazem os exercícios individualmente (dentro do limite de tempo proposto para a tarefa). FP: pede que os alunos retomem os elementos (conceitos) proposto pela autora. Faz a proposta de compreensão do exercício proposto. Pede para que o aluno venha ao quadro identificar os elos coesivos. A1: levanta o braço e se dirige ao quadro branco. Lá, identifica os elos coesivos, sublinhando as palavras. (Não há interação discursiva) FP: Propõe uma análise linguística dos elementos que compõem o parágrafo. Faz referência ao texto acadêmico, sinalizando a importância de se fazer referência ao escrito do</p> | | | | | | |

outro. (A questão da apropriação do discurso do outro).
 Interação professor vs aluno.
 A1, A2, A3: apresentam suas dúvidas sobre o conteúdo apresentado.
 FP: Escreve no quadro branco outro parágrafo para ilustrar a explicação aos alunos ainda com dúvidas.

Disciplina: Produção de gêneros acadêmicos em Língua Portuguesa – 35CD Manhã – Professor Z

| Data/aula | Ponto de vista do narrador | Contexto/situação Imediata de interação | Participantes (grupos na interação) | Objetivos e estratégias | Principais eventos de letramento | Gênero(s) textual(is)/ modos de apresentação/ suportes |
|---|-----------------------------------|--|--|--|---|---|
| 14/04/2016 M | Observador | Sala de aula Discussão sobre os vídeos de Miller e Bazerman e o texto de Motta-Roth | Professor M e 5 alunos (3 M e 2 H) | Discutir gênero textual a partir das falas de Miller e Bazerman e do texto de Motta-Roth | Diálogos entre professor e aluno | Gênero oral Aula expositiva – discussão entre professor e alunos texto xerocopiados bloco de anotações do professor. |
| Interação em sala de aula | | | | | | |
| <p>A professora inicia a aula perguntando se todos tiveram acesso ao vídeo de Miller e Bazerman no youtube. Para ela, as falas destes pesquisadores são esclarecedoras sobre o que é gênero textual. A partir do esclarecimento do que é gênero textual, podemos situar melhor os estudos de Swales sobre gêneros. Ela questiona os alunos o que eles entendem por gênero textual:</p> <p>Interações:</p> <p>A1 – achei difícil definir gênero a partir dos gêneros. A2 – não compreendi o termo tipificada... o que isso significa? A professora usa o quadro branco para exemplificar a tipologia de gênero. Os alunos ficam atentos a explicação da professora. A recorrência é uma palavra chave quando se fala em gênero/social. O reconhecimento do gênero é social. A1 – o que seria o gênero ou o reconhecimento do gênero a partir do texto? FP – Exemplifica o contexto situacional do gênero. A2 – por isso que a partir do contexto situacional que os gêneros são relativamente estáveis? FP – Concorda com a colocação de A2 e exemplifica. FP – Faz um questionamento para a turma: A noção de texto é diferente da noção de gênero textual? A1 – Gênero é o que a gente vai pensando e o texto é o material. FP – Concorda com o posicionamento de A1, e amplia a noção de gênero textual para a turma. A3 – O gênero é usado em vários tipos de artefatos (como diz Bazerman). Não compreendi essa palavra recorrente “artefato”. O que é isso? FP – Faz comentário sobre o que é artefato e exemplifica. A1 – achei interessante o posicionamento de Miller sobre os gêneros textuais. FP – Faz um novo questionamento para a turma: Qual o papel do sujeito cognitivo? A1 – eu acho que... eu creio que a cognição que vamos expressar parte muito do que se quer expressar.</p> | | | | | | |