A ESCRITA NA UNIVERSIDADE: OS DESAFIOS DA AQUISIÇÃO DOS GÊNEROS ACADÊMICOS

WRITING AT UNIVERSITY: THE CHALLENGES TO THE ACQUISITION OF GENDER ACADEMIC

Adriana Demite Stephani[1]
Tauana da Cunha Alves[2]

RESUMO: O presente texto traz os resultados de uma pesquisa que buscou identificar as recorrentes dificuldades encontradas por estudantes universitários no processo de aquisição da escrita, mais especificadamente de gêneros acadêmicos (artigos, resenhas, resumos, fichamento, dissertação, tese, livros teóricos, projetos de iniciação científica). Como se sabe, a graduação exige dos discentes a aquisição leitura e escrita científicas não apenas de conteúdos de textos, mas de diversas linguagens ou gêneros típicos do nível acadêmico. No entanto, essa apropriação é árdua e nem sempre bem sucedida entre os universitários. Para conhecer um pouco sobre essa realidade foi aplicado um questionário semiestruturado, composto de 7 (sete) questões, aos alunos do curso de Pedagogia do 8° e 9º períodos da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias-TO. Os dados coletados evidenciaram que os hábitos de leitura e escrita de gêneros textuais acadêmicos são ínfimos diante do que se espera para esse nível de ensino. Essa realidade se dá como reflexo da dificuldade de compreensão e da pouca leitura dos gêneros textuais acadêmicos (GTAs) por parte dos universitários, da escassa explanação sobre o processo de construção desses gêneros, bem como, pela forma de correção e avaliação dos gêneros acadêmicos (GTAs), considerada pelos universitários como insuficiente para o real letramento acadêmico.

Palavras–chave: Letramento. Escrita. Gêneros Textuais Acadêmicos. Universidade.

ABSTRACT: This text presents the results of a study that sought to identify the recurrent difficulties encountered by university students in the writing acquisition process, more specifically of academic genres (articles, reviews, abstracts, book report, dissertation, thesis, theoretical books, initiating projects scientific). As it's known, the university course requires of the students the acquisition of the reading and writing scientific not only text content but different languages or typical level of academic genres. However, this appropriation is arduous and not always successful among university students. To know a little about this reality was applied a semi-structured questionnaire, composed of seven questions, for the 8th and 9th periods of the Pedagogia Course students (Federal University of Tocantins, Campus Arraias-TO). The data collected showed that the reading and writing academic genres habits are so few before what is expected for this level of education. This reality occurs as a result of the difficulty of understanding

1 Doutora em Letras/Literatura pela UnB. Professor Adjunto I da UFT. E-mail: astephani@uft.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia pela UFT. E-mail: tauana@mail.uft.edu.br.

and little reading of academic genres (GTAs) by the university, the little explanation of the process of building these genres as well, by way of correction and evaluation of academic genres (GTAs), considered by the universities as insufficient for a real academic literacy.

Keywords: Literacy. Writing. Academic genres. University.

INTRODUÇÃO

Num mundo grafocêntrico como o nosso, possuir o bom domínio da leitura e escrita possibilita ao indivíduo compreender melhor tal mundo e desfrutar de oportunidades que quem não possui tal domínio lograria. Todavia, isso não é acessível a um grande número de pessoas, mesmo com o constante avanço nos números e índices sobre a alfabetização da população brasileira.

Em tese, no meio acadêmico essa realidade seria distinta, pois se acredita que aqueles que adentram o espaço universitário já adquiriram a habilidade de ler e escrever em um nível mais avançado. Todavia, pesquisas apontam que esse espaço é apenas uma sequência das mazelas e lacunas nessas áreas e tal problemática tem gerado inúmeras discussões e debates: o que fazer diante dessa realidade? Ela é comum a todos que adentram os cursos e universidades? Tal realidade impacta na aquisição do letramento acadêmico?

Segundo Marinho (2010, p. 364), as "constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa".

Diante disso, faz-se oportuno que pesquisas sejam realizadas constantemente para cartografar essa realidade e propor alternativas na tentativa de mudar esse atual e preocupante contexto. Isso é o que muitas universidades já estão realizando e entre elas está Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias, que desenvolve desde 2010 um projeto de pesquisa de caráter contínuo intitulado "A Leitura e a produção textual na graduação: o real e o ideal" e que abarca diversos subprojetos com etapas anuais. Os resultados que aqui são apresentados são de uma dessas fases de investigação (feita com alunos do 8° e 9º período do curso de Pedagogia) que objetivou, especificamente, investigar a produção da escrita no meio acadêmico, junto com as práticas de letramento e sua importância para o processo de formação do futuro professor.

Ademais, como nesse novo espaço educacional que é o ensino superior onde os alunos devem ampliar seu letramento se apropriando também dos gêneros acadêmicos, é salutar observar como acontece essa nova apropriação, uma vez que, como pontua Fiad (2011, p. 362), "não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade". Isso porque, o trabalho de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica não 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" (MARINHO, 2010, p. 371), mas sim, um novo processo de letramento e este deve se constituir no âmbito universitário, onde certos gêneros circulam.

LETRAMENTO: DA VIDA À ACADEMIA

Na sociedade atual em que vivemos, saber ler e escrever não é suficiente para preencher os requisitos exigidos no mercado, pois é necessário não apenas decodificar códigos, mas sim entender os significados do uso da leitura e da escrita na prática e vida social. É o que diz Fiad (2011, p. 360): "antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico".

Ao mostrar essa exigência cada vez maior de ampliação do nível de letramento também no ensino superior, a autora ainda complementa: "contrariamente ao que dizem muitos professores universitários em relação à escrita de seus alunos, entendo que esses estudantes são letrados, só não se engajaram ainda nas práticas letradas *esperadas* no contexto acadêmico" (FIAD, 2011, p. 360, grifos nossos).

O termo surgiu e estava atrelado, *a priori*, a princípios aos anos iniciais de escolarização, ampliando a ideia de ensinar a ler e escrever para ensinar a fazer uso da leitura e da escrita de forma efetiva. Segundo Almeida e Farago (2014, p. 211):

> Através do Letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das "primeiras letras", e que integrar-se socialmente, envolve também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos.

Porém, ao contrário do que muitos pensam, o meio escolar não é único lugar onde ocorre o letramento. O indivíduo pode letrar-se em diferentes áreas do conhecimento e situações humanas. No que tange ao letramento linguístico, este pode ocorrer em vivência em contextos onde haja situações que estimulem a leitura e a escrita e que façam uso dela, como também estimulem o desenvolvimento da expressão oral e comunicativa dos seres. Nesse sentido, como apontam Almeida e Farago,

> [...] pode ser considerado letrado mesmo quem não seja alfabetizado, na medida em que ao participar de contextos de letramento utiliza estratégias orais dos conhecimentos construídos sobre a língua que se escreve, mesmo sem saber ler e escrever conhece a estrutura da língua escrita. (2014, p. 213)

A cultura e a sociedade também são fatores que influenciam nesse processo, como bem pontua Fiad (2011): "as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar".

Compreende-se que cada pessoa ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita, bem como, de seu uso em práticas em sua vida. E, a história de cada estudante e o conhecimento construído ao longo de sua trajetória, não podem ser desconsiderados. Desta forma, entende-se que há práticas de letramento comuns a todos os contextos da vida, da educação básica até a academia.

Sendo assim, para falarmos sobre letramento é importante que saibamos a diferença de um sujeito letrado para o alfabetizado e compreender que são termos diferentes, entretanto, podem ser interdependentes. Tentando elucidar melhor a questão, Almeida e Farago (2014, p. 205) exemplificam a diferença entre alfabetização e letramento:

> [...] alfabetizado é aquele aluno que conhece o código escrito, sabe ler e escrever. Desse modo, letramento, designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 205)

Vivemos em uma sociedade que está em constantes mudanças, desta forma quando novos fenômenos surgem é necessário dar um nome a este fato, neste caso aos novos comportamentos de práticas sociais de leitura e escrita. Cunha (2012, p. 136) explica que,

> [...] o surgimento do vocábulo pode ser entendido como configuração necessária para nomear comportamentos sociais no ato de aprendizagem e da prática da leitura e da escrita, que extrapolam os procedimentos de decodificação do sistema alfabético e ortográfico, em outras palavras, os procedimentos habituais do processo de alfabetização. (CUNHA, 2012, p. 136)

Nas palavras de Soares (2009, p. 39), "[...] letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Ainda segundo a autora, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado. Um adulto que não sabe ler e escrever, mas que tem o costume de ouvir a leitura de livros, jornais, dita cartas para que outros redijam é um ser letrado, se envolve em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p. 24). Desta forma, entender letramento é reconhecer que cada indivíduo possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, sendo assim é um ser letrado. Seguindo essa linha de raciocínio,

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2002, p. 40)

Além do mais, é possível letrar-se em diversos gêneros sendo que cada um

> [...] tem as suas normas: a estrutura e a organização do texto. Os recursos de coesão textual, os níveis de informatividade, a própria disposição do texto na página não são os mesmos, se trata de uma narrativa, de uma dissertação, de uma argumentação, de um editorial, de uma notícia de jornal, de uma receita culinária. (SOARES, 2001, p. 64)

Nesse sentido, o letramento que aqui abordamos está diretamente[3] ligado ao uso prático da leitura e escrita. De forma direta, pode-se dizer que é um conjunto de práticas sociais, onde o indivíduo é capaz de associar escrita ao seu contexto social. Não basta apenas a aquisição desta, mas é necessário utilizá-la interpretando e posicionando de forma crítica.

[3] Aqui não desconsideramos os diversos adjetivos que são agregados ao termo letramento; apenas nesse item é feita relação direta com o processo de aquisição/apropriação/aperfeiçoamento e uso da leitura e escrita no processo de alfabetização. Hoje há diversas áreas de estudos que fazem uso da terminologia: letramento linguístico, matemático, digital, acadêmico etc.

Para Soares (2009, p. 18), "letramento é o "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças". Impacto este que muitos alunos vêm sofrendo ao iniciar a vida acadêmica, pois se deparam com informações que, até então, eram desconhecidas em fase escolar anterior, no Ensino Médio. Ainda, para a autora, "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2009, p. 72).

Vivendo numa sociedade em que cada vez mais se exige do profissional o aperfeiçoamento de outras habilidades. O uso efetivo da leitura e escrita deixou de ser apenas necessidade intelectual ou de alfabetização do indivíduo para transformar-se em condição de sobrevivência no meio social, pois, no momento em que o indivíduo passa a ter prática e domínio das ferramentas de leitura e escrita, ele consegue enxergar seu modo de viver na sociedade e sua realidade com outro olhar. Essa exigência leva muitas vezes a uma mecanização do conhecimento, levando ao chamado letramento autônomo apontado por Lea e Street (1998; 2006).

Neste sentido, é esperado de um estudante – e muito mais de um do Ensino Superior que possua capacidade de analisar, interpretar e avaliar o conhecimento através da sua escrita, ligar a teoria e a prática, analisar, ser crítico, utilizar uma linguagem adequada as suas intenções, expressar sua opinião e fazer interpretações pessoais dos fatos, de acordo com os objetivos, gêneros textuais e abordagens de escrita exigidas no ensino superior. Ou seja, adquira e desenvolva um letramento acadêmico.

E o que seria esse letramento?

O letramento acadêmico parte do princípio de que é necessário ter o domínio em formas de produção, leitura e escrita dos determinados Gêneros Textuais Acadêmicos (doravante GTAs), sendo estas características primordiais para a formação do estudante, pois é o resultado de um processo de desenvolvimento de habilidades e percepções referentes às formas de interagir com a escrita nesse domínio social. Como afirma Fischer (2008, p. 180), "o letramento característico do meio acadêmico refere-se, nessa direção, à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social".

Sobre letramento acadêmico Souza e Basseto dizem que:

> entendemos comunidade acadêmica como uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, materializam seus discursos com propósitos comunicativos variados, como conseguir financiamentos para pesquisas, divulgar pesquisas em eventos acadêmicos, relatar experiências etc. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 87).

Conforme Cunha (2012, p.139), "o letramento acadêmico é como o letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem continuamente com a escrita".

Lea e Street vão além dessa definição e mencionam que "a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento" (1998, p. 157).

As autoras apontam três abordagens referentes à escrita do estudante universitário identificadas como: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos. (LEA; STREET, 1998)

> De acordo com a primeira abordagem, o letramento é entendido como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver. Adquiridas, essas habilidades seriam transferidas a outros contextos de escrita da universidade. No modelo da socialização acadêmica, o professor é quem vai introduzir os alunos na cultura universitária, de forma que se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e escrever nas disciplinas e temas próprios dessa instituição. Dentro desse modelo, gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, aprendendo convenções que regulam esses gêneros, conseguirão participar das práticas letradas próprias dessa esfera. Já a última abordagem entende os letramentos como múltiplos, como práticas sociais e, nesse sentido, constituem o fazer da esfera acadêmica, e constituem uma outra forma de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. (KERSCH, 2014, p. 56)

Sobre ser academicamente letrado, Fischer (2008, p. 181) destaca que

> um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber.

Sendo assim, falar de letramento acadêmico é, pois, falar de agir no mundo e não de uma técnica aprendida pela repetição, totalmente desassociada da realidade. A universidade é um espaço organizado por diversas práticas sociais, em que são necessários que os alunos, sujeitos letrados, mostrem suas habilidades com a escrita.

Já mencionamos que o letramento acadêmico se configura como as práticas sociais (ou acadêmicas) de uso da língua oral e/ou escrita, ou seja, o domínio dos Gêneros Textuais Acadêmicos (GTAs). No entanto, para melhor compreender esses gêneros específicos primeiramente faz-se pertinente entender o conceito de gênero textual. Para Aranha (2004, p. 29),

> [...] o gênero se estabelece dentro de uma comunidade discursiva e ela torna-se responsável por ele. Poderíamos sugerir que existe um processo de auto-alimentação: a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela.

Assim, a gênese e o estabelecimento de um gênero ocorrem dentro de uma comunidade linguística. Para expandir nossa discussão, fazemos uso nessa pesquisa dos princípios e conceitos apontados por Marcuschi (2003, p. 19) que propõe uma noção de gênero visto,

> [...] não como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mas sim, como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como, na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Ou seja, para o autor, os gêneros são manifestações linguísticas em nossa sociedade que surgem a partir das necessidades de comunicação. É possível encontrar em sua obra, por exemplo, que:

> Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se como flores cimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 20)

Isto mostra de fato que os gêneros textuais surgem, a partir das culturas em que se desenvolvem de acordo com cada contexto social. A noção de gêneros proposta por Marcuschi (2003, p. 23) é a de que "toda a postura teórica desenvolvida se insere nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, de algum modo". O autor destaca que é importante fazer a distinção entre "tipo textual" e "gênero textual" e defende que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual" (MARCUSCHI, 2003, p. 22 grifos do autor). Ainda, afirma que:

> Em geral, a expressão "tipo de texto", muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, "a carta pessoal é um tipo de texto informa!", ele não está empregando o termo "tipo de texto" de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversação casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. (MARCUSCHI, 2003, p. 26)

Assim percebemos que entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles:

> [...] serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutura do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2003, p. 28)

Marcuschi (2003, p. 31) assevera que "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente

objetivos específicos em situações sociais particulares". Desta forma, considera-se que o contato com os gêneros textuais é uma grande oportunidade de ter contato com a língua em seus mais diversos usos, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. É importante salientar também que, ao produzir qualquer gênero textual a impessoalidade, a objetividade, a clareza e a coerência são fundamentais para sua construção.

Ainda trazendo definições e discutindo a importância dos gêneros textuais, recorremos ao que pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que propõem e justificam a inclusão destes no ensino da Língua Portuguesa, mencionando que é

> [...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-4)

Sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais, Gonçalves também se posiciona:

> Sem dúvida, é o trabalho com os gêneros textuais que permite diversas formas de interação no processo de ensino e aprendizagem, entre elas, o contato direto com a língua, a compreensão do sistema linguístico e suas variações, a capacidade de análise, entre outras. Dessa forma, a nosso ver, a análise de gêneros é tema importante e essencial na formação e capacitação de docentes, independentemente do nível em que ele atua. (GONÇALVES, 2012, p. 130)

A utilização de textos de diferentes gêneros no processo de ensino e aprendizagem é essencial para a vida do estudante, inclusive a do universitário, pois, é a partir destes que se aprende a aperfeiçoar a expressão e a melhor compreender a linguagem oral e escrita. Desse modo, percebe-se o quão importante os gêneros textuais acadêmicos (GTAs) são para formação profissional e acadêmica dos universitários. E o que seriam os GTAs?

Segundo Souza e Basseto (2014, p. 86), os gêneros acadêmicos são entendidos, como os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatórios de atividades. Os textos mais solicitados para leitura e produção no meio acadêmico são: fichamento, resumo, resenha, artigo, projeto, memorial, relatório (de estágio e de pesquisa), monografia, dissertação e tese.

De acordo com Dorsa (2013), os gêneros resumo, resenha, relatórios, projetos e Apresentação de trabalhos orais e escritos são os mais solicitados para a produção na universidade. A autora também menciona que quanto "ao gênero de divulgação, o artigo é o gênero textual mais utilizado por pesquisadores, docentes e discentes visando à divulgação científica do trabalho produzido" (DORSA, 2013, p. 106). E, cabe ressaltar que os demais GTAs são solicitados quanto à leitura e raramente solicitam-se suas produções.

A ESCRITA ACADÊMICA NA PRÁTICA: ESTUDO DE CASO

Após realizar um levantamento teórico sobre o letramento acadêmico, optamos – para ilustrar esse processo – por realizar uma pesquisa com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* Universitário de Arraias. Nosso intento foi de investigar qual era a relação desses universitários com os gêneros textuais acadêmicos, tanto na leitura quanto na escrita, para verificar se o letramento acadêmico ocorre de fato no *lócus* pesquisado.

Como outrora já mencionado, a escolha do determinado tema para investigação se deu pelo interesse em averiguar os efeitos e lacunas do curso quando nos referimos à formação dos estudantes, com relação à aquisição e utilização de gêneros textuais que são exclusivamente conhecidos no meio acadêmico, ou seja, leitura e produção desses gêneros.

Para atingir tal objetivo, fez-se necessário a escolha de instrumento e lócus de pesquisa que melhor expressassem a relação de alunos com os gêneros textuais acadêmicos. Assim, optamos por realizar uma pesquisa com elaboração de um questionário semiestruturado para ser aplicado a alunos concluintes do curso de Pedagogia da UFT/Arraias. Além de estarem na fase final do curso (último ano, 8º e 9º. períodos), como já cumpriram mais metade da carga horária exigida pela universidade, tiveram a oportunidade de, nas diferentes disciplinas cursadas, ter contato com diferentes gêneros textuais acadêmicos, tanto para leitura quanto escrita. Ainda, ao investigar os dois períodos, oportunizamos dar voz a alunos dos turnos matutino e noturno, que possuem perfis diferentes no que se refere à idade, disponibilidade para estudos e espaço entre o término do EM e a entrada na Universidade.

Para a realização dessa pesquisa e com intento de atingir os objetivos propostos, foi necessária a definição de um método de investigação para melhor orientar nossos passos. A linha de pesquisa escolhida para realização desse trabalho foi o método qualitativo. De acordo com Minayo (2012), o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender, segundo ele, é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento (MINAYO, 2012).

A pesquisa realizada parte do princípio da catalogação, descrição e análise dos dados coletados. O trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados (MANNING, 1979, p. 668 *apud* NEVES, 1996, p. 1).

O estudo foi realizado na universidade sem a interferência na realidade dos sujeitos envolvidos com a finalidade de analisar os fenômenos através de questionário. Segundo Gil (2006, p. 128), o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

O questionário aplicado possui perguntas abertas e fechadas. Com as abertas – que segundo Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 262) são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante – objetivou-se *captar a linguagem própria do respondente*, como também, propiciar a vantagem de não haver influência das respostas

pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Já as perguntas fechadas trazem alternativas específicas para que o informante possa escolher uma delas (ou mais de uma, dependendo das alternativas e questões) e têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado. O questionário foi aplicado a 28 alunos de duas turmas do último ano do curso de Pedagogia, a UFT *Campus* de Arraias (17 alunos do 8º. e 11 alunos do 9º. período).

Os dados coletados foram tabulados para que, em seguida, fossem analisados de acordo com algumas categorias estabelecidas. O questionário era composto de perguntas que visaram levantar dados sobre diferentes aspectos da produção de gêneros textuais acadêmicos dos alunos. Os números e informações que apresentamos demonstram e buscam entender como anda o nível de letramento dos alunos quando o assunto é leitura e escrita de GTAs, e quais lacunas precisam ser preenchidas.

As questões que foram investigadas a partir do instrumento de pesquisa podem ser organizadas em algumas categorias: *Uso e conhecimento da terminologia (termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico"); Incidência na produção e leitura dos GTAs; Quantificação dos GTAs produzidos; Planejamento e organização da produção dos GTAs pelos professores; Ações pós a produção dos GTAs; Relação entre a quantidade pedida de produção dos GTAs e a necessária; Situações marcantes sobre o processo de produção dos GTAs.*

No intento de uma melhor associação das respostas às referidas turmas pesquisadas, estas foram identificadas pelas letras A (Turma A) e B (Turma B); e, quando nos referirmos aos alunos – e para que suas identidades sejam preservadas – estes serão identificados pela letra de sua turma (A ou B), seguidos de um número específico (1, 2, 3...).

- **Uso e conhecimento da terminologia (termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico")**

Com intuito de investigar e discutir as relações dos alunos com a escrita na graduação e com as práticas acadêmicas de letramento, questionamos aos alunos: "Quando você ouve os termos "letramento acadêmico" e "gênero acadêmico", tem clareza do que se trata?" e os números revelam um quadro preocupante: do total de entrevistados do 8º período (Turma A), 59% pouco conhecem os termos "letramento acadêmico" e/ou "gênero acadêmico", 17 % desconhecem, e somente 12% afirmam saber do que se trata o assunto. A turma B apresenta dados semelhantes com relação ao pouco conhecimento sobre letramento sendo que 68,75% dos entrevistados pouco conhecem a terminologia. Nessa turma, observa-se que nenhum aluno desconhece totalmente sobre o assunto, pois 25% afirmam saber do que se trata.

- **Incidência na produção e leitura dos GTAs**

Na pesquisa também buscamos saber quais GTAs faziam parte da leitura desses universitários e para isso perguntamos: "Quais dos *Gêneros Textuais Acadêmicos* a seguir foram lidos e produzidos por você durante o curso de graduação em Pedagogia [...]?" e listamos alguns para que os alunos marcassem.

Nas respostas coletadas nesta pesquisa, observou-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário realiza a leitura de vários gêneros, sendo em quantidade menor apenas dissertação, tese e projeto de iniciação científica (IC). Um dado interessante apresentado na pesquisa é que, no 8º período, o número de alunos que afirmam já ter realizado a leitura de projetos de iniciação cientifica foi de 6% e no 9º período apenas 4% afirmam ter lido projetos de IC. Já no que se refere à leitura de resenhas, livros teóricos, artigos científicos, resumos, fichamentos e monografias, ambas as turmas possuem o mesmo número sendo uma quantidade mediana, já que estamos nos referindo a estudantes universitários.

O que é oportuno questionar é se as leituras realizadas foram feitas de uma forma que esses alunos conseguiram desenvolver a capacidade e as habilidades de compreensão, reflexão, interpretação, e se contribuiu para a sua formação e para o entendimento no sentido de ser usado para sua vida profissional e social.

Em seguida, foi feita a análise referente à produção desses alunos na universidade. Os dados a seguir mostram a quantidade de gêneros textuais produzidos por esses estudantes durante sua vida universitária, visto que este é fator importante para sua formação e, a partir desses dados, podemos definir o perfil de universitários que se encontram no curso de Pedagogia, *Campus* de Arraias.

Ao se fazer a análise comparativa entre as turmas pesquisadas observa-se que 8% dos alunos da turma A produziram artigos científicos e somente 21% dos entrevistados da turma B afirmam ter produzido artigo científico. No que se refere a projetos de Iniciação Cientifica, na turma A 8% afirmam ter feito enquanto na turma B os números ainda são menores, somente 4%. Em ambas as turmas as respostas ilustram que a quantidade de gêneros produzidos é baixa, e fica evidente que a situação é preocupante visto que na vida de um estudante universitário é essencial a produção e leitura de determinados gêneros.

Dando sequência à geração de dados, com objetivo de analisar o que a experiência dos alunos com a produção de texto, foi questionado aos alunos quais habilidades ou conhecimentos eles julgavam necessários para a produção dos GTAs. Destacamos a seguir as respostas de alguns alunos:

8° período – Habilidades ou conhecimentos necessários para a produção dos GTAs

A5	Habilidade de leitura, domínio da língua portuguesa, conhecer as regras da ABNT, ortografia adequada, coerência e coesão.
A6	Para elaboração de um bom texto é necessário um extenso repertório de leitura, conhecimento do tema, domínio do tema, buscar referencias de autores que discutem o tema.
A12	É preciso ter um domínio da língua portuguesa, ter conhecimento preciso dos assuntos que serão trabalhados e conhecer as regras para elaborar cada tipo de gênero textual.
A14	Para produzi-los foi necessário a explicação do professor sobre o tipo de texto e indicação de outros livros ou textos que deram embasamento teórico. Habilidades de leitura e interpretação de textos, conhecimento e bom conhecedor de palavras (sentido) elementos de coesão, conhecimento mínimo das normas da ABNT.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

9˚ período – Habilidades ou conhecimentos necessários para a produção dos GTAs

B2	Domínio da língua portuguesa, conhecimento das normas da ABNT, estas sempre está nas leituras feitas durante o curso.
B3	É preciso ter para produção de gênero textuais acadêmicos, conhecimentos da ABNT, costume e gosto pela leitura.
B8	Considero que para produzir esses textos, o acadêmico tem que ter um certo domínio de regras básicas da ABNT, ter conhecimento.
B9	Creio que seja necessário ter ao menos um conhecimento mesmo que breve da ABNT e normas acadêmicas enquanto significados dos termos utilizados na academia e normas gramaticais.
B14	Boa habilidade de leitura interpretação e assimilação dentro e fora do livro ou texto lido. E preciso que se consiga elencar com o novo conhecimento os anteriores. E um domínio da escrita e língua portuguesa, não que eu possua todos os quesitos, longe disso.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

De acordo com as respostas obtidas, percebe-se a ciência por parte dos alunos da importância do bom desenvolvimento da leitura e escrita, bem como, de se possuir um bom repertório de leitura. Observa-se que, ao relatarem sobre as habilidades que acreditam ser necessárias para produzir uma boa escrita, a maioria os acadêmicos (de ambas as turmas) enfatizam em suas falas os requisitos como leitura e conhecimento das normas da ABNT como fator principal, mas não excluem a necessidade de possuir outras habilidades.

Sobre essas habilidades, Kersch (2014, p. 56) afirma que "para conseguir produzir gêneros da esfera acadêmica, é necessário dominar as convenções da língua, apropriar-se dos discursos valorizados pela universidade, mas, acima de tudo, não se pode ignorar as trajetórias individuais de letramento".

O autor complementa que a história do letramento de cada indivíduo e as representações construídas ao longo dessa trajetória, entretanto, não podem ser desconsideradas, uma vez que, todo esse conjunto de influências levará o indivíduo a se apropriar do discurso acadêmico (KERSCH, 2014)

- **Planejamento e organização da produção dos GTAs pelos professores**

Ao perguntar aos alunos se os professores solicitantes das atividades realizaram explanação sobre o assunto e se exemplificaram os elementos que o constituem, as respostas obtidas nos trazem dados preocupantes:

Os professores solicitantes realizarem explanação sobre esse gênero, os elementos que os constituem e a estrutura que queriam que fosse entregue?

8º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	0%	12%	69%	6%	13%
RESUMO	6%	23%	53%	18%	0%
RESENHA	6%	18%	53%	23%	0%
ARTIGO	6%	6%	35%	24%	29%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Os professores solicitantes realizarem explanação sobre esse gênero, os elementos que os constituem e a estrutura que queriam que fosse entregue?

9º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	12%	31%	44%	0%	13%
RESUMO	19%	19%	56%	6%	0%
RESENHA	6%	25%	69%	0%	0%
ARTIGO	10%	0%	50%	20%	20%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Os números apresentados nos levam a refletir sobre as ações de letramento acadêmico na universidade. Como já citado, o letramento acadêmico é um novo letramento, ainda não experienciado pelos alunos. Tudo é novo e é necessário familiarizar-se com os novos gêneros que agora têm acesso (MARINHO, 2010), alfabetizando-se no ensino superior (OLIVEIRA, 2011). E para que isso ocorra e necessário explanação, orientação e correção.

A pouca explicação sobre os gêneros é algo que os universitários sentem falta, e o motivo pelo qual produzem pouco e de forma equivocada. Em algumas falas, os alunos admitem ter escrito pouco durante o curso, e quando vão produzir precisam recorrer à cópia. Em suas complementações das repostas dadas, os alunos A5 e B1 admitem que escreveram os textos solicitados apenas por obrigação. Essa experiência de produção está atrelada a um mero processo de mecanização de ações, levando ao chamado letramento autônomo apontado por Lea e Street (1998; 2006).

Sobre essa necessidade de orientação (preparo para a produção) Kersch também se posiciona muito pontualmente:

> Cada um de nós é desafiado quando está diante do novo, diante de um gênero nunca produzido. É o que provavelmente acontece com nossos alunos, quando se veem diante dessa tarefa. Falta dar a quem produz textos, alunos e professores, as orientações adequadas e completas, acesso a vários textos do gênero, para que analisem, comparem, percebam a estrutura, a linguagem social da esfera em que esse gênero circula. Muitas vezes, falta trabalho efetivo com o gênero antes de chegar à produção. (2014, p. 62)

Souza e Basseto (2014, p. 99) também discorrem sobre a orientação na produção dos GTAs e complementam o que a falta desse processo ao afirmarem que

> [...] assim, os alunos acabam por pressupor, a partir de suas notas – atribuídas em provas e trabalhos –, o que é ou não um texto acadêmico, perdendo-se, com isso, a concepção de propósito comunicativo dos gêneros acadêmicos, visto que muitos desses textos acadêmicos são produzidos apenas para avaliação.(SOUZA; BASSETO, 2014, p. 99)

E essa *pseudo* concepção dos GTAs é muitas vezes estabelecida em virtude da não orientação e não correção dos trabalhos realizados como podemos observar no item a seguir.

- **Ações pós a produção dos GTAs**

Visando conhecer o que acontece pós a produção dos GTAs pelos alunos, questionamos se recebiam devolutiva dos trabalhos por parte dos professores e se havia

justificativa da nota atribuída. Vejamos os números obtidos:

Quanto às produções desse gênero, você recebeu devolutiva (trabalho com correção e justificação da nota atribuída)?

8º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	0%	0%	61%	22%	17%
RESUMO	0%	17%	59%	18%	6%
RESENHA	0%	12%	53%	23%	12%
ARTIGO	0%	0%	31%	50%	19%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

Quanto às produções desse gênero, você recebeu devolutiva (trabalho com correção e justificação da nota atribuída)?

9º PERÍODO	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nenhuma vez	Não me lembro
FICHAMENTOS	17%	6%	65%	12%	0%
RESUMO	12 %	19%	50%	19%	0%
RESENHA	6%	25%	63%	6%	0%
ARTIGO	17%	8%	41%	17%	17%

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados coletados pela pesquisadora (Maio/2016).

O resultado em ambas as turmas elucida uma realidade que merece atenção: o retorno do que é produzido pelos alunos ainda é pouco e a justificativa e compreensão da nota atribuída está distante da ideal. Diante disso, nos questionamos: a solicitação desses GTAs não é parte do processo de ensino e aprendizagem universitário? O que aprendem ao produzir um desses gêneros em uma determinada disciplina não o auxiliará na produção seguinte em outra disciplina? O que se corrige em uma produção não é usado como base em outra? Ainda: a produção por produção sem um aprendizado efetivo não se configura como uma perca de tempo e mero cumprimento de protocolo? A resposta a tais perguntas, diante do alegado pelos alunos, é "não" ou "muito pouco", o que nos preocupa.

Em sua fala, a estudante A15 reclama que "muitos professores (grande maioria) devolvem os trabalhos com uma nota, mas não justificam o porquê, não apresenta os erros e os acertos, então fica muito difícil você melhorar e ver o que deve ser concertado". Durante a análise das respostas dadas a essa pesquisa, observa-se, em muitas falas, que poucas vezes houve a devolução desses trabalhos, e para nos preocupar ainda mais, os alunos destacam que sentem falta disso, relatam que nem imaginam como conseguiram atingir a média, citando em alguns casos que escreveram totalmente fora das normas e regras apropriadas.

Um dos fatores que podemos justificar a falta desse retorno alegado pelos alunos é que muitos professores só realizam a correção dos trabalhos acadêmicos no final de semestre e como em muitos casos o professor e aluno não se encontram mais, a devolutiva e comentários sobre as produções ficam sem ser realizados.

Essa falta de *feedback* dificulta o processo de ensino e aprendizado do aluno. Ao ver no que erraram, o que pode ser corrigido, e o que pode ser melhorado, o aluno poderia ter uma melhor compreensão e mais motivação para aprender e tentar melhorar a cada dia seu letramento acadêmico.

Isso porque, na medida em que o professor percebe o erro como uma ferramenta importante para a avaliação e aprendizado, tanto dele como do aluno, consegue ajudar o estudante fazendo com que ele perceba, no erro, aquilo que o mesmo já aprendeu sobre o conteúdo estudado e aquilo que ainda não ficou claro; assim buscará outras ferramentas de aprendizagem para compreender e melhorar na próxima execução do conteúdo que o foi apresentado. É preciso refletir sobre a forma de avaliação que está sendo empregada, se está servindo apenas para aprovar, sem levar em conta o conhecimento e a melhoria na aprendizagem. É o que aponta Cunha:

> Cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita bem como de seu uso em práticas sociais. Assim sendo, os alunos que ingressam na Universidade, acima de tudo são sujeitos e, além disto, são sujeitos letrados que trazem consigo concepções de leitura e escrita construídas numa vida submetida a um contexto social. Porém, apesar de letrados, não conseguem apresentar bom desempenho na universidade ou, quando conseguem tal performance, inesperada para muitos, esta é justificada pela máxima de que "o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende, e todos são felizes". Em outros dizeres, trabalha-se com conteúdos rasos e avaliações desonestas. (CUNHA, 2012, p.139)

Observa-se, porém que, segundo os alunos, a correção dos GTAs pouco é realizada por parte dos professores, o que acaba elucidando o porquê esses estudantes em nível avançado do curso ainda não se consideram preparados para produzir fichamentos, pouco sabem diferenciar resenha de resumo, um artigo, ou projeto de iniciação científica. Outro dado que explica a falta de familiaridade desses estudantes com determinados gêneros é que, como eles mesmos relatam, os trabalhos foram feitos apenas para a obtenção de notas.

- **Relação entre a quantidade pedida de produção dos GTAs e a necessária**

A partir da observação dos dados foi constatado que muitos alunos demonstram um certo arrependimento por não ter aproveitado o curso, produzindo, publicando, e aumentando o repertório de leituras.

> Diante disso, podemos pressupor que a atuação efetiva na comunidade acadêmica, quando se dá, é realizada a partir de "adaptações" que ocorreriam "naturalmente", do ponto de vista desses alunos, em relação à academia e não a um processo de conscientização em relação às práticas sociais e discursivas existentes nela. Entretanto faz-se necessária a conscientização desses alunos em relação aos gêneros acadêmicos – e seus propósitos comunicativos específicos – e ao discurso acadêmico. (SOUZA; BASSETO, 2014, p.101)

Sobre essa questão da consciência da necessidade do aprendizado efetivo nas produções acadêmicas, muitos alunos se manifestaram e alguns desses discursos merecem ser refletidos. Um exemplo é o desabafo do aluno A11, que menciona que esse processo passou despercebido durante sua vida acadêmica:

> *Antes era apenas uma forma de adquirir notas nas disciplinas. Hoje vejo que poderia*

> *ter explorado mais em minhas leituras, pois não há forma de conhecimento maior e melhor que a leitura, e a partir daí poderia escrever com mais discernimento e desenvoltura. O erro não só foi dos professores, mas primeiramente meu.* (Aluno A11)

Essa posição do aluno A11pode ser reforçada a partir da análise dos dados coletados, pois para a maioria dos alunos das turmas assume que esse processo de produção dos GTAs poderia ter sido mais explorado, como também apontado pelos alunos em muitas de suas respostas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na pesquisa realizada e apresentada aqui objetivamos discutir o letramento acadêmico no que tange a produção dos GTAs. A pesquisa realizada com alunos formandos (8º e 9º período) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Arraias (2016), revelou que os universitários em questão encontram dificuldades em compreender o real sentido de letramento acadêmico, e também em produzir os gêneros textuais específicos da área acadêmica.

Por ter sido realizado a pesquisa com dois períodos de turnos diferentes, esperávamos levantar dados distintos devido ao perfil (a idade, disponibilidade para estudos e espaço entre o término do EM e a entrada na Universidade) o que não se pode constar.

A partir das análises da fala dos estudantes, chegamos à conclusão de que é importante rever os conceitos sobre a formação acadêmica quando nos referimos a escrita, mais especificadamente de gêneros acadêmicos. Dentre as conclusões apontadas, constata-se o alerta para o fato de que, mesmo sendo turmas em fase final do curso, a produção escrita dos GTAs ainda é muito pequena. No que concerne ao contato com os GTAs, os alunos leem uma maior variedade de gêneros do que produzem, ficando mais evidente a produção de resumos, fichamentos e resenhas, utilizados com muita frequência apenas para a obtenção de notas e como forma de avaliação por parte dos professores (integralização de notas) e há pouco retorno das produções realizadas.

Foi observado que os aspectos da escrita produzida na universidade chamam mais a atenção dos estudantes quando passam a refletir sobre ela. Também se observou uma queixa frequente quanto à forma de avaliação dessas produções, no que se refere à clareza de critérios avaliados e de explanação sobre o que houve de acerto e o que precisa ser melhorado nessas produções. Segundo boa parte dos entrevistados, não há um retorno das atividades principalmente contendo esses elementos.

Outro ponto a ser destacado é a referência a aspectos como "organização" e "clareza", que parece continuarem tão vagos e genéricos como sempre são tratados no ensino da escrita. Isso ocorre pelo fato dos professores pensarem que os alunos já chegam dominando sobre o assunto. A falta de explanação sobre tais gêneros causa estranhamento dos alunos quanto aos GTAs.

Marinho (2010) menciona que "professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas". Desta forma, como afirma a autora, "as melhores formas para amenizar essas lacunas é a participação dos alunos

em práticas de leitura, pois dependem das estratégias pedagógicas agenciadas pelos professores das diversas disciplinas e de projetos pedagógicos voltados para esse conteúdo" (MARINHO, 2010, p. 384). Portanto, com aponta Souza e Basseto:

> [a]ntes da exigência da produção de gêneros acadêmicos por pesquisadores novatos nessa comunidade discursiva, é preciso que esses pesquisadores sejam preparados para essa inserção e atuação na comunidade acadêmica. Em síntese, faz-se urgente que a formação de professores/ pesquisadores, em algumas situações, seja repensada de modo a preparar tais pesquisadores para a produção de gêneros acadêmicos, tornando-se, assim, letrados. (SOUZA; BASSETO, 2014, p. 90)

Diante desses dados, concluímos que, apesar de estarmos falando de estudantes universitários, estes ainda não se encontram familiarizados com a ideia de gêneros acadêmicos. Dessa forma, podemos afirmar que não há um processo completo de letramento desses alunos em relação à escrita acadêmica, já que, pouco se lê e pouco se produz. Seria necessário repensar o papel da universidade com relação à inserção real desses graduandos na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Solange. **Contribuições Linguísticas para a argumentação da introdução acadêmica.** 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Letras/Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", **Campus** de Araraquara, Araraquara, 2004.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: **Evidência.** v. 7, n. 7, pp. 251-266, Araxá, 2011.

CUNHA, Jaeder Fernandes. Letramento Acadêmico: reflexão e algumas considerações sobre cursos de negócios em faculdades privadas populares. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, pp. 129-151, dez. 2012.

DORSA, Arlinda Cantero. Os diferentes gêneros textuais utilizados na Universidade: o papel docente e discente neste caminhar. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVII, Nº 03 - Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/min_ofic/08.pdf>. Acesso em: 14 de mar. de 2016.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. Revista da **ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n. 2, pp. 177-187, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A importância da análise de gêneros textuais na formação docente. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.129-146. 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/261/231>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, pp. 157-172, jun. 1998.

____; ____. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, pp. 368-377, 2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/ paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: ____. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucena, 2003, pp. 19-36

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciência e saúde coletiva, Rio de Janeiro, 2012.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa**: Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em Administração. São Paulo, 1996. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2016.

OLIVEIRA, Eliane Feitosa. **Letramento Acadêmico:** Principais abordagens sobre a escrita dos Alunos no ensino superior. UNICAMP, 17º Congresso de Leitura (COLE), 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, Micheli Gomes; BASSETO, Lívia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em Letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **RBLA,** Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pp. 83-110, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KERSCH, Doratea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo,** v. 10, n. 1, pp. 53-63 - jan. /jun. 2014.

RESENHA

FIAD, Raquel Salek (Org.). **Letramentos acadêmicos:** contexto, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 357p.

Por: Wagner Rodrigues Silva (UFT/CNPq)

Os estudos do letramento têm se fortalecido, ao longo das últimas décadas, especialmente na Ciência da Educação e na Linguística Aplicada. As pesquisas orientadas pelos referidos estudos surgiram em função do trabalho pedagógico em torno das práticas escolares de alfabetização, as quais se mostravam pouco eficazes diante da democratização das instituições brasileiras de ensino básico, acolhedoras de professores e alunos representantes de uma maior diversidade cultural e linguística (cf. SOARES, 2002).

Outras demandas de pesquisa surgiram motivadas por influências da tecnologia da escrita em diferentes atividades desempenhadas pelo homem, resultando em desdobramentos das teorias focalizadas, a exemplo dos estudos do *letramento digital*, *letramento do professor* e *letramento acadêmico* (cf. BRAGA, 2007; KLEIMAN; SIGNORINI, 2000; MARINHO; CARVALHO, 2010; SILVA, 2012). Apesar das especificidades dos estudos da escrita, essas ramificações teóricas se complementam, conforme o leitor pode constatar na coletânea "Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções", editada por Pedro & João Editores e organizada por Raquel Salek Fiad, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e professora titular do Departamento de Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

A coletânea é composta por dez capítulos com resultados de pesquisas a respeito dos impactos provocados por práticas sociais, atreladas à produção e à circulação da escrita, no contexto universitário. Os letramentos acadêmicos, portanto, é a temática central dos trabalhos reunidos, mas são evidentes diálogos estabelecidos com outras especificidades dos estudos do letramento, haja vista os distintos contextos investigativos considerados nas pesquisas.

Mesmo não distribuídos em seções explicitamente identificadas no sumário da coletânea, os capítulos foram organizados em quatro grandes momentos, que ilustram diálogos com outras especificidades dos estudos do letramento: (1) o primeiro e segundo capítulos focalizam forças institucionais incidentes em políticas para publicação científica no contexto universitário; (2) o terceiro e quarto capítulos mostram algumas contribuições na formação de professores de práticas de escrita promovidas no contexto de um programa governamental de iniciação à docência em licenciaturas brasileiras; (3) o quinto, sexto e sétimo capítulos ilustram a apropriação de letramentos acadêmicos por universitários em situações de produção escrita de diferentes gêneros discursivos; finalmente, (4) o oitavo, nono e décimo capítulos mostram o envolvimento de interações mediadas por tecnologias digitais na constituição da escrita produzida em contextos de instrução formal, universidade e escola básica.

A própria organizadora sinaliza esses quatro momentos na apresentação da coletânea, quando comenta as pesquisas reunidas, as quais foram desenvolvidas e estudadas

no grupo de pesquisa por ela coordenado. Além de ilustrar investigações de diferentes práticas de letramentos acadêmicos, os capítulos evidenciam a relevância das variações teórico-metodológicas construídas em torno de um percurso comum.

O leitor deve estar se perguntando quais são os principais diferenciais ou contribuições da coletânea. Trata-se do primeiro livro a tematizar especificamente os estudos de letramentos acadêmicos, no âmbito da Linguística Aplicada produzida no Brasil. O mérito dos trabalhos produzidos não se restringe à primogenitura da coletânea, mas inclui os percursos teóricos-metodológico construídos nas pesquisas. Ao investigar diferentes fenômenos do letramento, as escritas acadêmicas não são as únicas e, talvez, não sejam as principais unidades de análise. A relevância desse documento é compartilhada com outras fontes de pesquisa, que, de alguma forma, vinculam-se ao manuscrito acadêmico, resultando num movimento de visualização do que é aqui denominado de *redes*, tomando como referência Latour (1994, p. 12), ao caracterizá-las como "reais, e coletivas, e discursivas". Para tanto, destacam-se as palavras de Flávia Danielle S. S. Miranda, no oitavo capítulo, as quais ecoam as vozes das demais pesquisas compartilhadas: "investigações atravessam as produções escritas de estudantes universitários, expandindo-se para outras práticas de letramentos acadêmicos, ampliando os interesses dos trabalhos sob esse enfoque" (p. 254).

O percurso investigativo proposto é resultado de diálogos estabelecidos entre diferentes referenciais teóricos, conforme demanda da complexidade do objeto investigado e alcance da ação promovida pelas pesquisadoras. Os principais referenciais assumidos na coletânea são os Novos Estudos do Letramento e os estudos discursivos bakhtinianos. Uma tese assumida nos capítulos e que demanda maior esclarecimento é a defesa da Etnografia como teorização e não como uma metodologia. Nos termos de Raquel Salek Fiad, no sexto capítulo, a etnografia "coaduna com uma perspectiva dialógica, na medida em que considera textos em seu processo de construção no diálogo com outros textos nas histórias de letramentos" (p. 210).

Finalmente, destaca-se que os interesses dos leitores são diversos, portanto para cada encontro com a obra, diferentes respostas podem ser geradas para o questionamento previamente levantado sobre o diferencial da coletânea. Nesta resenha, foram selecionadas duas das contribuições visualizadas, outras ficam por conta dos leitores curiosos, especialmente estudiosos da linguagem e, até mesmo, especialistas vinculados a outras áreas do conhecimento, todos envolvidos em interações acadêmicas mediadas pela escrita. Os leitores estão convidados a conhecerem mais de perto os trabalhos científicos produzidos pela competente equipe de linguistas aplicados, representada pela Prof. Dra. Requel Salek Fiad (UNICAMP/CNPq).

REFERÊNCIAS

BRAGA, Denise B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: Angela B. Kleiman; Marilda C. Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp . 181-198.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais formos modernos**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MARINHO, Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SILVA, Wagner R. (Org.). **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.