

LETRAMENTOS ACADÊMICOS: PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA

Danielly Thaynara FONSECA (UFCG)¹

Resumo: Esta pesquisa desenvolve-se a partir da questão: como professores do ensino superior envolvem seus alunos em práticas de letramento acadêmico nas quais eles precisam usar a escrita para atender fins específicos? Desse modo, elege como objetivo: identificar práticas de letramento acadêmico, particularmente, práticas de ensino da escrita de textos acadêmico. A implantação e o desenvolvimento deste projeto demandam procedimentos típicos do paradigma qualitativo e interpretativo de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003). Para tanto, constitui-se *corpus* desta pesquisa um questionário semiestruturado aplicado a professores de diferentes cursos e áreas do ensino superior. Após uma leitura minuciosa, verificou-se que as práticas acadêmicas apontadas pelos professores podem ser gerais e/ou específicas, as primeiras caracterizam-se por serem comuns às diversas áreas e cursos, delimitadas pelos aspectos normativos, pelos gêneros estudados e produzidos e pelas atividades interdependentes; as segundas caracterizam-se por serem específicas à determinada área e/ou curso, delimitadas por gêneros e pelas finalidades detalhadas pelos professores, seja acadêmica e/ou profissional. Tais indicativos revelam a dinamicidade e a complexidade por trás do ensino e da produção de textos acadêmicos.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Práticas de ensino, Escrita acadêmica.

Abstract: This research develops from the question: how professors of higher education involve their students in academic literacy practices in which they need to use writing to serve specific purposes? Thus, appoint as objective: identify academic literacies practice, particularly, teaching practice of academic writing. The implementation and development of this project require procedures typical of the qualitative and interpretive paradigm of research (CHIZZOTTI, 2003). Therefore, constitutes a corpus of this research a semi-structured questionnaire applied to professors from different courses and areas of higher education. After a thorough reading, it was verified that as academic practices pointed out by professors may be general and / or specific, the former are characterized by being common to the various areas and courses, delimited by normative aspects, by the studied and produced genres and by interdependent activities; the latter are characterized by being specific to the given area and/or course, delimited by genres and for the purposes detailed by professors, be academic or professional. Such indicatives reveal the dynamism and the complexity behind teaching and producing academic texts.

Keywords: academic literacies, teaching practice, academic writing.

1 Introdução

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na INSTITUIÇÃO, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues. *E-mail:* danielly_cuite@hotmail.com

Fazer parte do âmbito acadêmico envolve diferentes noções como de produção de sentido, de identidade, de poder e de autoridade (LEA; STREET, 1998). Essas noções permeiam as práticas docentes e as práticas dos alunos de graduação, o que indica a natureza complexa e dinâmica que constitui a condição de ser academicamente letrado. Sem essa noção, é provável cair na crença de que os alunos de graduação são iletrados – não sabem ler e nem escrever – de modo absoluto e genérico (FIAD, 2011). A perspectiva de Letramento Acadêmico (res)significa as noções de práticas de escrita, quando considera que o contexto, os gêneros e os sujeitos envolvidos se constituem e se subordinam às relações de poder, de autoridade, de produção de sentido e de identidade, implícitas às práticas de letramento.

A escrita acadêmica é uma das práticas de letramento acadêmico que mais desafia parte dos alunos de graduação e da pós-graduação. Em estudos realizados sobre a escrita de textos acadêmicos, Marinho (2010) e Fiad (2011), por exemplo, identificaram situações que sinalizam uma relação tensa e conflituosa nas interações pela escrita na universidade. Essa relação se constitui, na maioria das vezes, devido à negação do aluno real com o qual o professor está lidando, isso acaba dificultando o processo de aprendizagem dos alunos e impede o reconhecimento e a compreensão das convenções que regem a escrita acadêmica.

Por esse ângulo, vários estudos (FIAD, 2011; BEZERRA, 2015; FRANCO; CASTANHEIRA, 2016) estão seguindo essa abordagem que oferece uma perspectiva mais significativa para estabelecer um relativo panorama dos letramentos acadêmicos. Por esse ângulo, a relevância de se compreender como os professores do ensino superior envolvem seus alunos em práticas de letramento acadêmico nas quais eles precisem usar a escrita. O objetivo deste estudo é identificar práticas de letramento acadêmico, particularmente, práticas de ensino da escrita de textos acadêmicos em questionários respondidos por 10 (dez) professores de áreas diversas da graduação.

Além desta Introdução, o presente artigo está constituído pelas seguintes seções: a *Contextualização teórica*; a *Metodologia* – apresentação do *corpus* e dos procedimentos de

análise; a seção de *Análise de Dados e Resultados* – apresentação da análise realizada e dos padrões encontrados; e, por último, as *Considerações Finais* - reflexão sobre os resultados desta pesquisa.

2 Contextualização teórica

Os estudos centrados na área do Letramento Acadêmico se apropriam das contribuições advindas da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Antropologia, da teoria sociocultural da aprendizagem, dos Novos Estudos de Letramento e estudo do discurso (LILLIS; SCOTT, 2012) para a compreensão das práticas de escrita no ensino superior. Isso só foi possível depois de estudiosos da área conceberem o letramento como prática social (LEA; STREET, 1998; STREET, 2003), em que a escrita envolve diversas práticas acadêmicas, de acordo com a comunicação e a gestão dos discursos, ou seja, das formas de organização desses gêneros (FISCHER, 2011; BEZERRA, 2015; FRANCO; CASTANHEIRA, 2016). Em pesquisas sobre as práticas de letramento realizadas por diferentes comunidades, Street (1995) apresentou duas perspectivas de letramento – o autônomo e o ideológico.

Na perspectiva do letramento autônomo, a escrita era vista como um conjunto de habilidades meramente técnicas, neutras, imutáveis e/ou universais situadas no interior do indivíduo (STREET, 2003, 2014; FISCHER, 2007). Essa concepção de letramento alimentava os estudos sobre a escrita e era usada como justificativa para as dificuldades de escrita dos alunos recém-ingressos no ensino superior. Enquanto na perspectiva do letramento ideológico, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade acontece com uma dinâmica diferente, conforme Street (1984-2014), pois concebe os usos da linguagem em termos de práticas concretas e sociais. Nesse sentido, uma conversa em casa é diferente de uma conversa entre um orientador e um aluno, no âmbito escolar. O uso da linguagem e a caracterização da identidade se moldam conforme a cultura, a história e os discursos.

Diante das duas perspectivas de letramento, a segunda apresenta uma compreensão mais ampla sobre o uso da linguagem, em diferentes contextos. O letramento, por exemplo, torna-se um conjunto de ações reformuladas, reapropriadas e ressignificadas de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com os sujeitos envolvidos, em uma determinada comunidade, logo a prática de linguagem possui uma natureza múltipla. Essa lógica autoriza-nos afirmar que existem diversos letramentos associados a diferentes formas de linguagem (BARTON; HAMILTON, 1998). Nesse sentido, existem diferentes contextos sociais ou domínios de atividades comunicativas – com formas de linguagem específicas –, tais como: casa (família), escola, local de trabalho, clube de esportes, centros religiosos, barzinhos. E, por essa razão multifacetada, não pode ser absolutamente dominada pelos sujeitos, pois sempre há situações diversas que ressignificam as formas de uso da linguagem.

Em função desses diversos domínios, há diversos letramentos que se constituem e se subordinam à sociedade (FISCHER, 2007). Em conformidade com isso, Street (1984, 2014) afirma que há dois conceitos operacionais que permitem aos pesquisadores reconhecer como cada letramento se configura, que são: as práticas e os eventos de letramento (MARINHO, 2010, FISCHER, 2007; HEATH, 1982). O primeiro é mais abrangente, Street (2014) define como uma concepção ampla de formas de pensar e de realizar a leitura e a escrita em contextos culturais, principalmente por estar atrelada aos valores culturais, identitários, discursivos e ideológicos. O segundo é a síntese dessas práticas, ou seja, são as ocasiões em que a escrita desempenha papel fundamental, passível de ser observadas, pois são os momentos em que as práticas se formam e se materializam na instância social.

Fischer (2011) afirma que um curso universitário se constitui de práticas sociais específicas, os gêneros assumem papéis determinantes em práticas de letramentos acadêmicos, envolvendo leitura e escrita. A autora caracteriza as práticas de letramento acadêmico no curso de Engenharia Têxtil da Universidade do Minho, Portugal, quando analisa os modos como os professores e os alunos se posicionam, explícita ou implicitamente, diante

do trabalho com o gênero relatório. A autora observou que as possíveis discussões em torno das dimensões escondidas desse gênero revelam-se como recursos viáveis na mudança das relações de poder e de autoridade nesse curso. A forma como professores e alunos se posicionam indica que o aprender fazendo e o aprender com base em modelos passados são os meios mais recorrentes na produção de relatórios.

Nessa mesma direção, Franco e Castanheiras (2016) caracterizam as práticas de letramento acadêmico e digital desenvolvidas por participantes de um curso de especialização em Linguagem e Tecnologia. A análise das condições de produção da escrita nesse contexto de formação evidencia que as práticas de escrita desenvolvidas pelos participantes foram orientadas pelo “modelo de habilidades”² detalhado na próxima seção, dando lugar à “prática institucional do mistério” (LILLIS, 1999/2012), que se refere a um cenário nebuloso na relação acadêmica: os alunos não entendem as disciplinas, a fala dos professores, as ementas, a dinâmica das aulas, da universidade e nem como funcionam os projetos de pesquisa. Dentre outros aspectos observados por Franco e Castanheiras (2016), a escrita de professores caracteriza-se como híbrida, apresentando traços de gêneros textuais presentes no *Facebook* e traços de gêneros textuais de natureza escolar.

Estudos como esses ajudam-nos a compreender as formas como a prática de produção escrita é utilizada e as práticas de letramento envolvidas. Russel et al. (2009) lembra que a escrita está impregnada nos mais diversos sistemas de atividades e que o ato de escrever é individual e coletivo, ao mesmo tempo, pois pressupõe reflexão pessoal, auto-organização e interação intelectual entre os sujeitos. Nesse sentido, as práticas de letramento acadêmico envolvem a produção de gêneros, tais como: resumo, resenha, artigo científico, relatório, projeto de pesquisa e monografia. Cada curso apresentará características próprias, pois a escrita acadêmica, conforme Russel (2009) é algo bastante especializado, devido ao uso de

² Conceito proposto por Lea; Street (1998).

um vocabulário específico em novos gêneros com formas e funções diferentes. Outro aspecto que está contido na escrita acadêmica, verificado por Street (2010), são as dimensões escondidas do letramento, baseadas nas contribuições teóricas recentes das áreas denominadas Estudos dos Gêneros e Letramentos Acadêmicos. Enquanto os modelos dominantes de ensino de produção textual tendem a enfatizar listas padronizadas de itens a serem seguidos, geralmente focando a estrutura do texto, tais como: introdução, referencial teórico, métodos; esta abordagem ocupou-se das dimensões escondidas que emergem nas avaliações da escrita acadêmica, e que muitas vezes permanecem implícitas. Os critérios escondidos – *Enquadramento; Contribuição/ “Para quê?”; Voz do autor; Ponto de vista; Marcas Linguísticas* – vão além da estrutura básica e são utilizados por orientadores, por avaliadores de trabalhos submetidos a congressos e por revisores de periódicos.

Preocupados com a inserção e permanência do aluno de graduação através do domínio da escrita dos gêneros acadêmicos, Lea e Street (1998) argumentam em favor de nova abordagem para compreensão da escrita e do letramento em contexto acadêmico. Os autores afirmam que a escrita e o letramento do estudante em contextos acadêmicos são concebidas por meio de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidade privilegia, prioritariamente, o ensino dos aspectos formais da língua, dá pouca atenção ao contexto e é implicitamente constituído de teorias autônomas, através da transmissão unilateral do conhecimento. Em contraposição, o modelo de socialização acadêmica reconhece que os gêneros possuem diferenças que se dão em função das áreas temáticas e das disciplinas de forma particular. Já o modelo de letramentos acadêmicos, engloba os dois modelos anteriores, mas vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em quadro institucional específico.

Ivanic (2004) propõe seis discursos da escrita: i) discurso da habilidade, ii) da criatividade, iii) do processo, iv) do gênero, v) da prática social e vi) do sociopolítico. O discurso da escrita como habilidade fundamenta-se na crença de que a escrita consiste na aplicação de um conjunto de padrões linguísticos, ortográficos e gramaticais para construção de frases e/ou do próprio texto (IVANIČ, 2004). A escrita como criatividade é tratada como uma atividade cujo valor está em si mesma, no criativo de um autor, sem outras funções sociais além do entretenimento do leitor (IVANIC, 2004). O discurso da escrita como processo envolve um processo de planejamento, rascunho e revisão. Ou seja, teremos a escrita como uma ação que não acaba em si mesma; o discurso da escrita como gênero compreende a variação e a vinculação entre textos e gêneros. Escrever aquilo que é linguístico e discursivamente adequado aos propósitos do texto (IVANIČ, 2004). O discurso da escrita enquanto prática social comporta a noção de evento e de discursos sociais. Ela possui uma função social, em um determinado contexto. Por fim, com o discurso da escrita como ação política, adentramos em um campo de intencionalidades, ou seja, escrever não é algo ingênuo, pois através da escrita podemos persuadir e expor o que queremos, ao mesmo tempo que representamos valores sociais e políticos.

Dentre esses, os estudos dos gêneros e de prática social se aproximam das relações ressaltadas por Lea e Street (1998) sobre a socialização acadêmica e o letramento acadêmico, respectivamente. O primeiro por compreender que escrever requer adequação linguística e discursiva aos propósitos dos textos; o segundo por considerar que a escrita comporta as noções de práticas e eventos, aquilo que se escreve possui uma função social que se subordina às relações de poder, de autoridade, de produção de sentido e de identidade. Outra aproximação interessante é com a proposta de Russel (2009), no tocante à consideração da escrita pelos estudos dos gêneros e de letramento, os textos possuem vinculação linguística e discursiva aos propósitos comunicativos e na função social que os discursos sociais possuem

nas práticas e nos eventos de letramento. O sujeito que está em um contexto comunicativo terá gêneros específicos para estabelecer a comunicação entre os agentes envolvidos.

Nesse sentido, ser academicamente letrado envolve a participação dos alunos nas diversas práticas e eventos de letramentos que são permeados pela escrita, seja na produção dos resumos, das resenhas, dos artigos científicos, dos relatórios, dos projetos de pesquisa, da monografia, gêneros que fazem parte da esfera acadêmica (FONSECA; RODRIGUES, 2017). Com isso, as práticas de letramentos acadêmicos tornam-se um aspecto relevante para se compreender na academia. A partir das discussões aqui apresentadas, objetivamos identificar práticas de letramento acadêmico que envolvem a produção escrita de textos.

3 Material e métodos/metodologia

Elencamos nesta pesquisa procedimentos de natureza qualitativa e interpretativa de investigação (CHIZZOTTI, 2003). Neste paradigma, há o destaque para a natureza complexa do objeto analisado, como o contexto, os modos de organização das comunidades nas quais está inserido. Para tanto, constitui-se *corpus* dessa pesquisa um questionário semiestruturado aplicado a professores que compõem o quadro efetivo da UFCG e atuam em diferentes cursos e áreas da instituição.

Esse questionário buscou explorar a concepção de escrita acadêmica adotada pelos professores; a relação que estabelecem entre o ato de escrever e a situação comunicativa na qual os textos se ancoram; a esfera na qual o texto circulará; e, por fim, os propósitos a serem atingidos pelos mesmos. O período de aplicação do questionário³ ocorreu de novembro a dezembro de 2016, após encaminharmos um documento de solicitação às coordenações de curso de áreas diversas da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), explicitando o

³ Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi autorizada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

projeto e seus objetivos. Obtivemos com isso, um total de 10 questionários respondidos, por professores dos seguintes cursos: Física, Nutrição, Ciências biológicas, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Engenharia Química, Letras – Língua Portuguesa, Geografia, Engenharia Elétrica. Encontravam-se neste questionário as seguintes questões: 1) “Que práticas de escrita acadêmica os alunos vivenciam em sua disciplina ou no curso?”; 2) “Essas práticas são de natureza escrita e/ou oral? Ou ambas?”; 3) “Com que objetivos essas práticas são realizadas?”; 4) “Que textos são requisitados nessas práticas?”; 5) “Esses textos assumem outras finalidades além do objetivo traçado para a disciplina?” e 6) “Em geral, como esses textos são ensinados?”

Como procedimento de análise, as respostas dos professores, na caracterização das práticas de letramento vivenciadas pelos alunos, foram organizadas em duas categorias: a) Práticas gerais de letramento – e aspectos que as caracterizam, a saber: sua natureza interdependente; seu reconhecimento a partir de gêneros; e sua normalização; e b) Práticas específicas de letramento – também reconhecidas pela presença de gêneros; sejam eles demandados por propósitos acadêmicos e/ou profissionais. As categorias dispostas surgiram após agruparmos as perguntas em consonância com os objetivos propostos na análise a seguir.

4 Resultados parciais

Para além do discurso do déficit ou da crise do letramento (FIAD, 2011; FISCHER, 2007), reconhecemos, a partir da leitura do questionário aplicado, as categorias anunciadas anteriormente: as práticas gerais e as práticas específicas de letramento, como segue.

4.1 Práticas de letramento vivenciadas pelos alunos de graduação

São abordadas nessa categoria as práticas sinalizadas principalmente na primeira pergunta do questionário: “que práticas de escrita acadêmica os alunos vivenciam em sua disciplina?” e a terceira: “Com que objetivos essas práticas são realizadas?” e, por fim, na quarta: “Que textos são requisitados nessas práticas?”, que auxiliam no acréscimo dos dados. Para tanto, organizamos essas práticas para dar visibilidade à constituição letrada do público beneficiado – os alunos – sejam elas identificadas a partir das práticas citadas pelos professores, pelos textos propostos para leitura e/ou produção e pela natureza de sua realização, se oral e/ou escrita.

Como as práticas de letramento são amplas formas de pensar e de realizar a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2014), identificamos no âmbito dos letramentos acadêmicos dois grandes grupos de práticas: as *práticas gerais* – reconhecidas por serem mais amplas e comuns a qualquer curso ou área, tais como: ler, escrever e falar; e as *práticas específicas* – que ao contrário, mas complementares à primeira, são pontuais porque são justificadas em função dos objetivos que as demandam; são situadas, uma vez que atendem a determinadas situações comuns a alguns cursos ou disciplinas, tais como: o estudo das narrativas e os romances, citadas em planos de curso de disciplinas de Letras; e o guia de laboratório, no curso de Engenharia Química.

Essas **práticas gerais**, conforme dados coletados podem ser reconhecidas por algumas características: a) são interdependentes; b) são demandadas por gêneros; e c) são normalizadas. Vejamos:

4.1.1 Práticas interdependentes

As práticas gerais foram reconhecidas como interdependentes quando revelam que a realização de uma implica diretamente a efetivação de outra. Na resposta dada pela professora de Nutrição, por exemplo, é indicada a interdependência da prática de leitura e de escrita quando ela afirma que as práticas são: “falar, ouvir, ler, escrever, agir, sentir e interagir”, e que essas práticas objetivam possibilitar ao aluno, o “fortalecimento da relação teórico-prática do ensino aprendizagem a partir da relação do sujeito com o mundo, suas relações e fomentando possibilidade de transformação da realidade social por meio da escrita”. As práticas de leitura oportunizam o fortalecimento da relação teórico-prática do ensino aprendizagem dos alunos, na medida em que facilitam a compreensão dos conteúdos abordados. Dado isso, a escrita depende da prática de leitura, pois a partir do momento em que o aluno compreende as relações teórico-práticas pode pensar e contextualizar um determinado assunto.

A interdependência também é citada pelo professor de física, ao indicar que as práticas de “leitura e (de) escrita são atividades inerentes ao desenvolvimento do estudante para a produção de textos diversos”, vários cursos de graduação da UFCG dão credibilidade a essas práticas, principalmente devido à utilidade que possui para os alunos de graduação, primeiro porque são práticas que permitem que o aluno conheça novos conteúdos e novas formas de comunicação, elementos importantes para a ingresso e a permanência nas práticas e nos eventos de letramento (RUSSEL, 2009) segundo porque as práticas de leitura e de escrita permitem a constituição letrada dos alunos e definem seu lugar no ensino superior, enquanto escritores nas relações com outros (FONSECA; RODRIGUES, 2017). Vemos, nesse sentido, que cada curso de graduação utiliza essas práticas para cumprir propósitos comuns, no sentido de promover o desenvolvimento de uma prática por acreditar que ela será determinante para realização de outras práticas. Não obstante, essa crença também é difundida entre os alunos

que compreendem que a leitura é base para a produção de textos, sejam eles orais ou escritos (FONSECA; RODRIGUES, 2017).

Para ampliar essa discussão, observamos que boa parte dessas práticas está ancorada na escolha de gêneros textuais orais e/ou escritos.

4.1.2 Práticas definidas pelos gêneros

Outra característica das práticas gerais incide sobre o reconhecimento de que os gêneros assumem papéis determinantes em práticas de letramentos acadêmicos (FISCHER, 2011) e pelo fato de alguns serem mais demandados por alguns cursos de graduação do que outros, e é esta condição, em especial, que determinará as práticas como gerais ou específicas. Sabendo que a escrita acadêmica é bastante especializada, com vocábulos específicos e gêneros com formas e funções diferentes (RUSSEL, 2009), as práticas podem ser caracterizadas através dos gêneros estudados e produzidos. No curso de Geografia, por exemplo, o professor afirma que os textos produzidos pelos alunos são: “[...] relatórios de atividades de campo e provas”. Os gêneros citados possuem recorrência em outros cursos aqui representados, como o relatório de atividade de campo, citado também pelos professores de Ciências Econômicas, de Língua Portuguesa e Francesa, de Engenharia Elétrica, de Engenharia Química, de Física e de Ciências Sociais, vejamos:

EXEMPLO 1 – respostas da segunda questão do questionário:

Os textos de autores clássicos e contemporâneos trabalhando na sala de aula, livros. *Resumos, Fichamentos e Artigos Simples*. Prova escrita, Elaboração de *artigos jornalísticos e acadêmicos*, Apresentação de *seminários*. (Ciências Econômicas)

Textos teóricos, como também textos literários, *artigos científicos*, capítulos de livros, narrativas, *romances, romances autobiográficos*. (Letras Língua Portuguesa e Francesa)

Livros técnico-científicos, atividades em aulas, *guias de laboratórios* e normas técnicas. (Engenharia Elétrica)

Livros especializados, *artigos científicos* relacionados a disciplina, Preparação de *relatórios de experimentos*, normas da ABNT e uso de gramática e dicionários da Língua Portuguesa e Inglesa, provas individuais. (Engenharia Química)
Desde textos de autores comumente estudados na academia (meio universitário) até livros didáticos da Educação Básica. (Física)
Relatórios de pesquisa, apresentação de textos. Ensaios com análise crítica, seja de teorias ou de resultados de pesquisa realizadas por outros ou pelos próprios alunos. (Ciências Sociais) (grifos nossos).
Fonte: FONSECA; RODRIGUES (2017).

No exemplo 1, os gêneros relatórios de experimentos são estudados pelos cursos de Engenharia Química, Ciências Sociais, Ciências Econômicas e Engenharia Elétrica, da mesma forma que os gêneros resumos, artigos científicos e fichamentos. Essa recorrência de gêneros, em cursos diversos, caracteriza as práticas gerais de letramento, isso porque, de certa forma, os gêneros representam a própria ação realizada ou a ação fim. Além desse indicativo das práticas gerais através dos gêneros, também verificamos por meio das respostas dos professores que a normalização é outro critério que caracteriza essa prática. Vejamos na análise que segue.

4.1.3 Práticas de normalização

As práticas de normalização também aparecem como uma característica das práticas gerais, uma vez que elas são responsáveis por definir certo padrão de estruturação, formatação e apresentação do texto científico ou acadêmico (FONSECA; RODRIGUES, 2016)) e, nesse sentido, era de se esperar sua recorrência nas respostas.

Essas práticas foram indicadas, via de regra, pela presença da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT nas respostas coletadas, a exemplo do excerto: “normas da ABNT e ao uso de gramática e dicionários da Língua Portuguesa”, citada pelo professor de

Engenharia Química, e também citada como “normas técnicas”, conforme o professor de Engenharia Elétrica. Essa prática geral da normalização sinaliza uma preocupação com a organização estrutural e apresentação dos textos.

Além disso, a recorrência nas respostas dos professores de práticas normativas na estruturação e na organização de textos acadêmicos sinaliza a preocupação existente na padronização de textos, assim como também revela certos discursos da escrita – de habilidade, de gênero e, em poucos casos, de prática social (FONSECA; RODRIGUES, 2016), pois os textos possuem vinculação linguística e discursiva aos propósitos comunicativos e na função social que os discursos sociais possuem nas práticas e nos eventos de letramento (RUSSEL, 2009). Nesse sentido, o aluno que está em contexto comunicativo terá gêneros e normas específicas para estabelecer a comunicação entre os agentes envolvidos.

As **práticas específicas**, em contrapartida, mas complementares, conforme os dados coletados, são definidas: a) pela escolha dos gêneros⁴; b) pelo propósito acadêmico e/ou profissional. Vejamos:

4.2.1 Definidas por gêneros textuais

Além do que vimos nas práticas gerais, a recorrência de alguns gêneros também é responsável por caracterizar as práticas específicas. Isso porque os gêneros compõem as práticas apenas vistas em determinado curso ou para atingir determinado objetivo de ensino que também se caracteriza como específico. A resposta do questionário da professora de

⁴ Reconhecemos que os gêneros indicam determinados tipos de práticas tanto gerais quanto específicas, isso dependerá do nível de recorrência. O relatório é recorrente na maioria dos cursos de graduações, nesse sentido, é caracterizador das práticas gerais. Em contrapartida, gêneros como romances, citados pela professora de Letras, e o Guia de Laboratório, citado pelo professor de Engenharia Química, são típicos dos cursos, e caracterizados das práticas específicas.

Letras-Língua Portuguesa, por exemplo, citou os gêneros romances e os romances autobiográficos, nenhum outro curso citou tais gêneros. Lembrando que os gêneros são capazes de indicar as práticas de letramento (FISCHER, 2007).

No curso de Engenharia Elétrica, de modo semelhante, as respostas do professor indicam que o gênero a ser estudado pelos alunos é o guia de laboratório. Esse uso é determinado por situações comuns a esse curso e para algumas disciplinas que o compõe, pois nem todo curso ou disciplina demanda a necessidade desse gênero. Inferimos que o trabalho com esse gênero deva envolver a montagem, a instalação, as ações a serem realizadas nesse laboratório, entre outras específicas dessa área. As práticas específicas também podem ser caracterizadas por meio dos propósitos de cada curso. Vejamos:

4.2.2 Definidas por propósitos acadêmicos

As práticas específicas também são caracterizadas por meio dos propósitos definidos por cada curso e/ou disciplina. A professora de Letras, por exemplo, afirma que as práticas de letramento possuem como objetivo “o desenvolvimento dos textos teóricos” e em sua resposta percebemos que as práticas vivenciadas pelos alunos estão voltadas para o âmbito acadêmico, na medida em que os textos teóricos estão vinculados aos conteúdos das disciplinas e em formato de gêneros específicos da esfera acadêmica. Essa constatação reforça o predomínio do modelo de socialização acadêmica, na medida em que as propostas estão voltadas para o reconhecimento dos gêneros acadêmicos, conforme afirmam Lea e Street (1998).

Em Ciências Sociais, a professora afirma que os objetivos das práticas vivenciadas pelos alunos são de “contribuir na formação para análise crítica e desenvolvimento da escrita acadêmica”. Neste excerto, ao afirmar que as práticas são organizadas em função do desenvolvimento da escrita acadêmica, fica evidente a preocupação com os propósitos acadêmicos. Caso houvesse uma preocupação com os propósitos profissionais, supomos que

a professora teria feito referência ao campo de atuação de um sociólogo. Através de inferência, podemos associar a preocupação com a análise crítica e o desenvolvimento da escrita acadêmica, de certa forma, com o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), pois ambas as práticas possibilitam, na medida do possível, reconhecer de forma crítica que os gêneros possuem diferenças, em função das áreas temáticas e das disciplinas de forma particular, tais aspectos constituem o processo de desenvolvimento da escrita.

Algo semelhante é indicado pelo professor de Geografia, quando este afirma que os estudos serão importantes para as pesquisas futuras: “Há temas/textos que permitem uma discussão maior, resultando, em alguns casos, em pesquisas que viabilizam o estudante a um curso de pós-graduação”. A pesquisa é um aspecto acentuado pelo professor e proposto para os alunos que ingressam na esfera acadêmica. Percebemos que as práticas vivenciadas pelos alunos ocorrem, geralmente, em função de pesquisas que garantirão o ingresso na pós-graduação. Conforme as respostas dos três professores: Letras, Ciências Sociais e Geografia, as práticas acadêmicas vivenciadas pelos alunos estão na/para a universidade, pois cada contexto evoca gêneros e práticas próprias (FISCHER, 2007; STREET, 2014) à medida em que a formação desses alunos se torna central em uma esfera tão particular quanto a acadêmica.

Não obstante, não são apenas esses propósitos que encontramos nas respostas dos professores, vejamos:

4.2.3 Definidas por propósitos acadêmicos e/ou profissionais

As práticas podem ser específicas quando os propósitos a serem alcançados são voltados para o desenvolvimento profissional, como indicado pelo professor de Engenharia Química: “trabalhar o alunado para a vida acadêmica e empresarial no contexto da vida de um engenheiro”. Nessa resposta, percebemos que as práticas vivenciadas pelos alunos objetivam prepará-los para “a vida acadêmica”, no sentido de participar dos eventos de letramento típicos

dos cursos; como também para a vida empresarial, que envolve outros eventos de letramento na experiência profissional de engenheiro. A professora de Nutrição ao indicar que as práticas vivenciadas pelos alunos permitem “fortalecer a relação teórico-prática do ensino aprendizagem a partir da relação do sujeito com o mundo, suas relações e fomentando possibilidade de transformação da realidade social”, revela que os propósitos profissionais são importantes na/para formação desses sujeitos. As práticas acadêmicas, dessa forma, transitam entre a formação acadêmica – quando as práticas estão em função da produção de gêneros e de objetivos direcionados para a pós-graduação – e a formação profissional – quando as práticas estão em função da produção e da compreensão de gêneros típicos da esfera profissional – dos alunos que participam desses cursos.

5 Resultados

Com base nas práticas de letramentos acadêmicos indicadas pelos professores dos cursos de graduação da UFCG, identificamos a existência de práticas gerais (comuns e amplas em áreas e cursos diversos); e de práticas específicas (particulares a certos cursos/disciplinas e objetivos que as justificam). Com isso, as práticas identificadas esclarecem de modo significativo o que pode ser considerado pouco visível nas rotinas acadêmicas e, em particular, no tratamento dado aos letramentos que ocorrem e se dinamizam nessa esfera.

Outro ponto importante a ser considerado foi a caracterização feita em cada conjunto de práticas, pois ambas – gerais e específicas – são mediadas por gêneros textuais, conforme as respostas dos professores. Assim como verificamos que as práticas de leitura, por exemplo, estão quase sempre mediadas pela possibilidade de pensar e contextualizar um determinado assunto abordado por uma disciplina. O que significa que essas práticas também podem incidir sobre a prática de escrita, uma vez que ao se propor uma situação de escrita, o professor

espera que seu aluno também pense e contextualize o tema proposto. O que reforça esse resultado é a indicação da natureza dos gêneros de textos requisitados aos alunos que, em sua maioria, privilegiam a escrita, tal como ilustra a resposta da professora de Ciências Sociais: “Contribuir na formação para análise crítica e desenvolvimento da escrita acadêmica e científica”. A escrita, nessa direção, é uma ferramenta fundamental (RUSSEL, 2007; FISCHER, 2011) na formação acadêmica e profissional dos alunos.

Aprofundando mais a dinâmica das práticas, os professores sinalizavam em suas respostas que, em grande parte, a escrita de textos acadêmicos volta-se para a esfera em que circula – a universidade – e, em poucas situações, para um possível contexto de trabalho. Em pouquíssimos casos, percebemos que as práticas são híbridas, ou seja, que se preocupam com uma formação tanto acadêmica quanto profissional, como sinalizada pelo professor de Engenharia Química: “Trabalhar o alunado para a vida acadêmica e empresarial no contexto da vida de um engenheiro”.

Os resultados encontrados nessa pesquisa podem auxiliar três eixos importantes que constituem o ensino superior. O primeiro é o professor – os resultados podem auxiliar os professores no momento da didatização da escrita acadêmica de textos. O segundo é o aluno – os resultados podem auxiliar numa compreensão dinâmica e crítica que constitui a esfera acadêmica, através de suas práticas gerais e específicas. Por fim, enriquecer o campo de pesquisa sobre Letramentos Acadêmicos e Escrita Acadêmica, em contextos específicos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil”. Projeto PIBIC/CNPq-UFCG.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

BEZERRA, Benedito. LETRAMENTOS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO. *Ling. (dis) curso*, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, abr. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322015000100061&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150104-1014>.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/vol. 16. N. 002. Universidade do Ninho. Braga, Portugal. 2003.

FIAD, Raquel S. A escrita na universidade. *Revista da Abralin*, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2 a parte, 2011.

FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de PósGraduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, [S.l.], v. 15, n. 28, p. 37-58, jul. 2011. ISSN 2358-3428. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4298>>. Acesso em: 14 Dez. 2017

FRANCO, Raquel Aparecida Soares Reis; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas de Letramento Acadêmico no Facebook. *Ilha Desterro*, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 13-28, Dec. 2016. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300013&lng=en&nrm=iso>. access

on 08 Mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p13>..

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school", *Language in society* 11, 1982, pp.49-76.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity: the discoursal construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Co, 1998.

_____. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 2004.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Studentwriting in highereducation: anacademicliteracies approach. In: *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Deining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em: <http://www.equinoxpub.com/JAL/article/viewArticle/4563>. Acesso em 01 jun. 2012.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

FONSECA, Danielly T.; RODRIGUES, Márcia C. A normalização em textos acadêmicos. CNPq: PIBIC, 2016.

FONSECA, Danielly T.; RODRIGUES, Márcia C. *Letramentos Acadêmicos: práticas e estratégias de ensino da escrita*. CNPq: PIBIC, 2017.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.

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

_____. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia, University, 2003.

_____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p541/18448>.>. Acesso em 30 mar. 2012.

_____. *Literacy in Theory and Practice* Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Social Literacies* Longman: London, 1995.

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