

“ME SINTO COMO CEGO EM TIROTEIO”: AS TENSÕES VIVENCIADAS PELOS GRADUANDOS NO QUE TANGE AOS USOS DA LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA

“I FEEL LIKE I’M IN A HAZE”: THE TENSIONS EXPERIENCED BY UNDERGRADUATES REGARDING THE USE OF LANGUAGE IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Marcela Tavares de MELLO¹

RESUMO: Ao ingressarem na esfera acadêmica, os estudantes se veem implicados em distintas convenções de escrita e leitura, as quais, somadas às carências oriundas da educação básica, acarretam inúmeros desafios para sua inserção efetiva nesse contexto. Tendo em vista a relevância do desenvolvimento do letramento acadêmico e seu potencial de empoderamento, neste estudo buscamos identificar os principais desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica e analisar alguns expedientes pedagógicos utilizados pelas docentes. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa provêm dos Novos Estudos do Letramento e do Letramento Acadêmico. Para geração de dados, foram realizadas entrevistas e observação de aulas, no contexto de uma disciplina destinada à orientação da leitura e da escrita acadêmica, envolvendo estudantes de variados cursos e períodos. No conjunto analisado, foi possível perceber que os desafios vivenciados compreendem regras de operações gramaticais e estruturais básicas até o desconhecimento das convenções que regem a escrita dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Como decorrência desse quadro, apontamos a necessidade de promover ações efetivas de letramento acadêmico a fim de auxiliar na inserção dos alunos na esfera acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos; Escrita; Leitura; Ensino Superior.

ABSTRACT: When they enter the academic environment, the students get aware that they are involved in different writing and reading codes, which, including the deficiencies from elementary education, lead to various challenges for their insertion in that context. Taking into account the relevance of the development of academic literacy and its potential of empowering individuals, in this study we aimed to identify the main challenges experienced by undergraduate students regarding the usage of language in the academic environment, considering the activities developed by the teachers. The theoretical assumptions that base this study come from the New Literacy Studies and Academic Literacy. In order to produce data, it has been carried out interviews and classroom observation in the context of a subject dedicated to guidance of academic reading and writing, encompassing students from different courses and terms. From the analyzed group of individuals, it was possible to realize that the faced challenges involve rules of grammatical usage and basic structures. As a result of that scenario, we highlight the need of promoting effective measures of academic literacy to help the insertion of the students in the academic environment.

KEYWORDS: Academic Literacies; Writing; Reading; Higher Education.

1. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Docente da Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP) e do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior Infes-UFF). marcelatdm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7509-9189>.

Introdução

Com base no quadro teórico central dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1999; HEATH, 1983; SCRIBER; COLE, 1981; STREET, 1984, 2014), buscamos situar o panorama atual das reflexões acerca do letramento sobretudo do letramento de domínio acadêmico, compreendido como um conjunto de práticas letradas situadas em âmbitos sociais específicos e influenciadas por contextos político, cultural e socioeconômico que permeiam tais práticas. Compreender o letramento sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o falante assume, faz-se necessário o desenvolvimento de um letramento específico. Daí a utilização do conceito de múltiplos letramentos (FIAD, 2011).

Na pesquisa em tela, inserimos uma lente nas interações que ocorrem no contexto acadêmico. Quando ingressam nesse nível de ensino, os estudantes se deparam com uma diversidade de práticas letradas que, até então, não faziam parte de seus respectivos repertórios. Em outras palavras, os textos, a maneira de agir e interagir são distintos daqueles que faziam parte de outros níveis de escolarização. A partir desse panorama, surgem os conflitos de identidade, pois, como afirma Fischer, “há muita diferença entre quem são e quem são solicitados a ser e a desempenhar na esfera acadêmica” (2007, p. 113-114).

Por causa dessa diversidade de letramentos, é possível afirmar que, ainda que os discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, a aquisição dessas novas linguagens não é assimilada de forma automática. Isso significa que, embora “estudantes pertencentes a minorias linguísticas possam enfrentar dificuldades em grau mais acentuado do que outros”, as barreiras acerca da compreensão e produção textual são vivenciadas pela maioria dos alunos, na transição do ensino médio para o ensino superior (LEA; STREET, 2014, p. 482).

Tendo em vista esse panorama, neste estudo buscamos identificar os desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica. Assim como defendem as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), acreditamos que identificar essas tensões permite que os graduandos sejam auxiliados de maneira mais consistente e que os cursos sejam reestruturados, de acordo com suas reais necessidades. Em outras palavras, a partir dos dados obtidos, é possível buscar estratégias que visem a auxiliá-los no processo de inserção no discurso acadêmico (GEE, 1999).

Para atingir o objetivo proposto, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, recuperamos brevemente o contexto teórico em que a pesquisa se situa, a saber, os Novos Estudos do Letramento e os estudos sobre o Letramento Acadêmico. Na segunda parte, apresentamos uma síntese da metodologia utilizada para a geração dos dados da pesquisa. Na terceira, ocupamo-nos das análises e discussões dos

dados gerados: os textos produzidos pelos estudantes bem como as entrevistas concedidas por eles e pela docente. Por fim, apresentamos algumas considerações que as análises dos dados nos permitem.

Novos Estudos do Letramento e Letramento Acadêmico

O movimento dos Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies* – NLS) teve início na década de 1980, com os pesquisadores Street (1984), Gee (1999), Scribner e Cole (1981) e Heath (1983). Os estudiosos desse movimento questionavam, sobretudo, duas proposições sobre a linguagem daquela época: a visão tradicional, que a compreendia como conhecimento restrito dos códigos, e a questão da dicotomia entre a oralidade e a escrita, denominada de Grande Divisa. A partir desses questionamentos, os pesquisadores Street (1984), Scribner e Cole (1981) e Heath (1983) realizaram seus estudos e verificaram uma nova perspectiva sobre aspectos relacionados à linguagem, trazendo à tona as elucidações dos NLS.

Nos estudos realizados na comunidade Vai, da Libéria, com o intuito de verificar as consequências da escrita em relação às capacidades cognitivas, Scribner e Cole (1981) verificaram a existência de três formas de escrita do grupo pesquisado, sendo duas delas adquiridas em contextos formais: a escrita arábica, aprendida no contexto religioso, e a escrita inglesa, aprendida na escola; e a outra desenvolvida de maneira informal: a escrita *vai*, ensinada no próprio contexto familiar.

Com base nos resultados, os pesquisadores concluíram que as habilidades necessárias para a inserção dos indivíduos variam conforme o contexto cultural. Sendo assim, a análise dos efeitos do letramento só pode ser realizada em contextos específicos, em outras palavras, em determinadas comunidades, indivíduos ou grupos sociais.

Decorrente dessa visão, Street realizou um trabalho que exemplifica claramente a nova compreensão acerca do letramento. No Nepal, havia um programa de alfabetização que não estava alcançando o resultado almejado. Com base nessa constatação, Street (1984) e seus colaboradores elaboraram um projeto denominado *Letramento da Comunidade*. Nessa proposta, eram reconhecidas as diversas práticas de escrita que faziam parte do cotidiano da comunidade. Dessa forma, o projeto visava ao desenvolvimento dessas *práticas de letramento* para que o público, ao final, desenvolvesse a capacidade de participar de maneira efetiva de tais práticas. O resultado do projeto foi extremamente significativo, pois os participantes conseguiram ter acesso ao letramento necessário para que pudessem se inserir de maneira competente e satisfatória naquela esfera social.

Diante dessas análises, o termo “novos”, na expressão Novos Estudos do Letramento, relaciona o letramento à ideia de que a escrita e a leitura são sempre situadas em práticas sociais específicas e influenciadas pelos contextos político, cultural e so-

cioeconômico nos quais se concretizam. Além disso, diferentemente das abordagens tradicionais que concebem o letramento como um conjunto de habilidades individuais, neutras e independentes do contexto, os pressupostos dos NLS – com base nos resultados obtidos através dos estudos realizados – passam a considerar a natureza do letramento como prática social específica, ou seja, dependente do contexto social em que a língua se inscreve. Por conseguinte, destacam que a alfabetização é uma competência cognitiva individual, ao passo que o letramento se relaciona às práticas de cunho social. Nesse sentido, compreender o letramento a partir da perspectiva dos NLS é reconhecer a pluralidade do letramento, isto é, que as práticas de leitura e escrita variam de acordo com o contexto e as convenções que as regem.

É com base nos pressupostos de que os falantes assumem variados papéis e participam de diversas *práticas de letramento* que surge, então, a noção de múltiplos letramentos. A esse respeito, Fiad (2011, p. 361-362) destaca que

[...]as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que 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 etc.

Isso significa que, para cada esfera social em que circula, faz-se necessário que o indivíduo desenvolva um letramento específico, tendo em vista o caráter situado e contínuo do letramento. Daí a utilização do termo *letramentos*. Nota-se que considerar o letramento como prática social – proposta dos NLS – implica associá-lo à perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que eles se constituem como objeto de ensino-aprendizagem da escrita.

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

Em se tratando de letramento acadêmico, quando ingressam no ensino superior, o graduando se depara com alguns aspectos que dificultam sua inclusão nessa esfera, tais como a ruptura de nível de ensino e a diversidade das práticas letradas acadêmicas. As convenções que regem o referido contexto são distintas daquelas que conduzem o ensino médio, ou seja, textos, maneiras de agir e interagir são específicos desse contexto. Sendo assim, ainda que o estudante seja um competente leitor e produtor de textos, o desenvolvimento dessa nova forma de interagir não é assimilado de maneira automática.

A aprendizagem dessa nova linguagem que circula na academia é denominada por Gee como aprendizagem de novos Discursos² – conceito elaborado no âmbito das pesquisas do NLS. Segundo o autor, o Discurso “é um *kit* de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (GEE, 1999, p. 127).

Para que os estudantes se sintam *insiders*³ e desenvolvem a condição letrada no Discurso acadêmico, além de realizar um trabalho sistemático sobre as práticas letradas em eventos de letramento específicos, faz-se necessário, segundo o autor, esclarecer os porquês de tais práticas serem privilegiadas no domínio acadêmico e quais são seus objetivos e significados. Ou seja, os alunos precisam conhecer e compreender as convenções que circulam e regem a academia (FIAD, 2011).

Diferente do conceito de iletrado, muitas vezes utilizado pelos professores, de acordo com os pressupostos dos NLS, os estudantes são letrados; todavia, ainda não possuem os conhecimentos necessários para se inserirem nas práticas do Discurso acadêmico. Além disso, a maioria dos discentes é exposto, ao longo da Educação Básica, a concepções de linguagem que muitas vezes são diferentes daquelas de que necessitam para interagir tanto no meio acadêmico como fora dele, uma vez que o ensino-aprendizagem da linguagem não tem uma relação direta com as práticas sociais, sendo utilizado apenas para fins de trabalhos escolarizados. Em outras palavras, as produções textuais escritas são desconectadas das situações reais de uso da linguagem, sendo utilizadas apenas como instrumento de avaliação do professor.

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

Lillis (1999) acrescenta que essa compreensão apresentada pelos docentes os leva a adotar a *prática do mistério*, como se os alunos, muitos dos quais oriundos de escolas públicas precárias, pudessem descobrir por conta própria as convenções da escrita acadêmica. A autora destaca que vários aspectos relacionados aos usos da linguagem permanecem ocultos, justamente pelo fato de existir essa visão equivocada de que as convenções que conduzem a escrita acadêmica fazem parte do repertório de qualquer indivíduo que ingresse no ensino superior.

2. Grafou-se o D maiúsculo, conforme o autor do conceito utiliza em suas obras.

3. Este termo foi utilizado por Gee (1999) para tratar da inserção efetiva dos indivíduos nas esferas pelas quais circulam.

De forma semelhante, os professores universitários, segundo Andrade (2014, p. 1), “abstêm-se de produzir uma racionalidade clara e tornar esta prática uma conduta regulada de forma explícita”. Do ponto de vista da pesquisadora, se tais práticas letradas fossem explicitadas, alunos e professores teriam legitimados seus lugares específicos diante da escrita. Assim, as distintas convenções que regem o Ensino Superior acrescidas à *prática do mistério* acarretam inúmeros obstáculos para a inserção efetiva dos alunos no contexto acadêmico, sobretudo, no que se refere aos usos específicos da linguagem.

Após realizar uma breve incursão acerca dos estudos do letramento acadêmico, torna-se perceptível a amplitude das questões que envolvem a escrita e a leitura que circulam na esfera acadêmica. Essas questões envolvem dimensões de diversas ordens, tais como, relações de poder, identidade, convenções que regem a escrita, construção de conhecimento.

Fica evidente, assim, que compreender o letramento sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o falante assume, faz-se necessário o desenvolvimento de um letramento específico. Daí relevância da realização de estudos que busquem problematizar a compreensão dos processos das práticas leitoras e escriturais que circulam nas distintas esferas pelas quais os indivíduos circulam. No caso da pesquisa em tela, discutir sobre os desafios vivenciados no cotidiano dos estudantes no que tange aos usos da linguagem que circulam na esfera acadêmica.

Métodos de geração dos dados

Para ir além do discurso da crise de letramento certificado em inúmeros estudos sobre a temática analisada, neste estudo, buscamos identificar os desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito às práticas leitoras e escriturais que circulam na esfera acadêmica.

A situação que trazemos para discussão é de estudantes de cursos variados (Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais, Computação e Física), matriculados em uma disciplina destinada à orientação da leitura e da escrita, de caráter optativo, oferecida em uma universidade pública, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, para a geração de dados, foram realizadas observações de aulas, entrevistas (concedidas pelos estudantes e pela docente responsável pela disciplina) e análise dos textos produzidos pelos graduandos, no período de um semestre letivo. Para fins de análise, selecionamos os excertos das entrevistas realizadas com estudantes, bem como textos por eles produzidos e os encaminhamentos didáticos propostos pelas professoras.

Considerando que a experiência aqui relatada se deu a partir desse contexto, torna-se significativo trazer à baila algumas características dos alunos e da docente que integraram a disciplina no período da geração de dados. A docente responsável por ministrar a disciplina é graduada em Psicologia e possuiu mestrado e doutorado na mesma área. Além de atuar na graduação, no período da realização da pesquisa, lecionou no curso de mestrado e coordenou o curso de Pedagogia. Sobre os discentes, no período analisado, encontravam-se matriculados dezesseis alunos que cursavam cursos variados e estavam em períodos distintos. Ou seja, trata-se de alunos matriculados em cursos e períodos distintos. Faz-se necessário indicar que os trechos dos textos dos alunos utilizados para fins de análise foram transcritos exatamente como no original, conservando-se as opções feitas por eles.

No decorrer das análises, será possível verificar que as produções solicitadas durante as aulas observadas contemplaram, além de gêneros típicos da esfera acadêmica, textos que apresentam um caráter ficcional. Como o objetivo deste estudo é verificar os desafios que os estudantes enfrentam na escrita de textos que circulam na academia, e não apenas dos gêneros discursivos acadêmicos, estas produções foram consideradas.

Tensões vivenciadas pelos graduandos

No que concerne aos conflitos, os graduandos destacaram os seguintes aspectos:

Sinto dificuldade em começar um texto (Davi,⁴ 2º período de Pedagogia).

Compreender as palavras e de ordenar as ideias a fim de evitar a repetição (Reginaldo, desperiodizado, Pedagogia).

Organizar o pensamento para passar para o papel (Sâmia, 2º período de Pedagogia).

Passar para o papel o que está na mente. Faltam palavras para produzir os textos (Wagner, 5º período de Matemática).

Acho difícil estruturar um texto e contextualizar as ideias (Bárbara, 4º período de Física).

Desenvolver e estruturar os textos (Flaviana, desperiodizada, Ciências Naturais).

Encontrei e ainda encontro muitas dificuldades. Alguns textos são muito complexos para eu escrever e a forma como são pedidos também. Posso dizer que ainda acho dificuldade em fazer praticamente tudo (Gabriela, 2º período de Pedagogia).

Tenho dificuldade de diferenciar o resumo da resenha, de articular e compreender os conceitos dos teóricos, de compreender as palavras e coerência para produzir e articular o texto (Carla, desperiodizada, Pedagogia).

4. Os nomes citados, no decorrer do texto, tanto da professora como dos alunos são fictícios.

Minha maior dificuldade são os erros gramaticais (Kétsia, desperiodizada, Pedagogia).

Me sinto como cego em tiroteio. Tenho muita dificuldade em produzir e compreender os textos (Riana, desperiodizada, Pedagogia).

Com base nos dizeres dos graduandos, em ordem de destaque, categorizamos o que se repete coletivamente, em termos de desafios dos usos da linguagem acadêmica, para a construção de uma síntese dos dados. Assim, os graduandos apontaram como desafios linguísticos: 1) ordenar as ideias; 2) produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características; 3) aplicar os aspectos formais da escrita; e 4) compreender os textos acadêmicos. Além dessas categorias, o discurso sobre a “insegurança para escrever” se fez presente na análise de grande parte dos graduandos.

Chamamos a atenção para o fato de que, independentemente do período e do curso em que estavam matriculados, todos os alunos afirmaram ter se deparado com algum tipo de desafio relacionado à escrita e/ou à leitura de textos acadêmicos, além disso, quando tinham oportunidade, os obstáculos eram explicitados pelos alunos aos professores. Acrescentamos, ainda, que os mesmos conflitos mencionados pelos estudantes foram evidenciados pela docente, exceto o obstáculo relacionado ao conhecimento das características dos gêneros discursivos acadêmicos, apontado apenas pelos estudantes.

Ordenar as ideias

Destacamos que algumas categorias foram mencionadas tanto pelos graduandos que estavam cursando os primeiros períodos, quanto por aqueles que estavam matriculados nos períodos finais. Como exemplo, discorreremos sobre o conflito de “ordenar as ideias”, mencionado pelo aluno Davi, do 2º período de Pedagogia e por Reginaldo, que, para cumprir a grade de disciplinas e concluir o curso, cursava apenas a disciplina Orientação de Leitura e Escrita II.

Seguem alguns trechos das produções dos referidos alunos.

No vídeo a Maria Helena Souza Patto, tem diversas linhas de pensamentos, foi dividido em três partes mas o tempo não deixou ela concluir todas as partes. Ela começa falando que a psicologia é um instrumento de poder, justificação e de manutenção de uma sociedade de classes. Logo em seguida ela afirma que temos que entender o feudalismo para entender a educação. Ela fala dos conteúdos, a Patto afirma que “Os conteúdos brutos pouco ensinam, a não ser quando postam em situação e compreensão global que alcança entender vários níveis de abordagem de uma análise oriental do assunto a terra do mesmo plano” e também diz que “a psicologia pode ser vista como um instrumento de poder da sociedade de classe” (Davi, 2º período do curso de Pedagogia).

[...] Uma das indagações mais frequentes é a seguinte: A escola forma ou deforma? Partindo de um pensamento histórico crítico-dialético, a escola forma cidadãos para ser inserido na sociedade, sem questionar seus direitos ou criticar o sistema. Psicologia positivista (baseado no pensamento de Auguste) e científica, ou seja, só considera verdadeiro aquele que foi comprovado. Esse pensamento não considera como verdadeiro as crenças religiosas que para muitos é algo inquestionável, e esse conhecimento é colocado como primitivo e não aceitável. (Reginaldo, desperiodizado do curso de Pedagogia).

Como pode ser visto, os textos apresentam as ideias de forma estanque e, em algumas passagens, sem coerência. Ainda que a progressão textual seja perceptível, isto é, apresentam-se novos dados no decorrer do texto, não existe coerência entre as informações.

Davi, por exemplo, iniciou o texto dizendo que Patto “tem diversas linhas de pensamentos”. Na mesma frase, sem mencionar as linhas de pensamento da autora, o aluno tratou da estruturação do texto apresentado no vídeo: “foi dividido em três partes mas o tempo não deixou ela concluir todas as partes”. Além disso, podemos observar que o discente insere duas citações que não se complementam. A primeira trata dos conteúdos abordados nas escolas; já a segunda, sobre a função da psicologia, tornando, assim, a frase incompreensível.

Pelo mesmo prisma, na produção de Reginaldo, é possível verificar que o graduando, sem referenciar a autora, trouxe as indagações propostas no texto. Em seguida, de forma abrupta, o aluno discorreu acerca da psicologia positivista.

A dificuldade de ordenar as ideias foi apontada, também, pelo pesquisador Becker (2015) quando ofereceu um curso denominado “Introdução à redação” para estudantes de pós-graduação e resolveu questioná-los sobre o que temiam em relação à escrita. As respostas dos alunos fizeram com que o sociólogo chegasse à conclusão de que eles temiam não conseguir organizar seus pensamentos e sentiam vergonha dos textos que produziam.

Tendo em vista essa constatação, Becker reuniu em sua obra *Truques de escrita*: para começar e terminar teses, livros e artigos algumas sugestões que visam auxiliar os estudantes a organizar as ideias. Ao analisar o estudo do autor, fica evidente que é possível oferecer aos graduandos recursos pelos quais é possível alcançar um encadeamento lógico das ideias de um texto. No entanto, para que os estudantes lancem mão de tais recursos, é preciso conhecê-los e refletir sobre eles.

Além da incidência de obstáculos diagnosticada acerca da linguagem acadêmica por alunos de períodos distintos, verificamos, também, que alunos que estudam diferentes cursos apresentam dificuldades semelhantes. Essa questão será exemplificada no próximo item que trata do conflito “reconhecer as características dos gêneros discursivos solicitados”.

Produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características

Além do conflito vivenciado acerca da organização das ideias, os discursos dos graduandos sinalizaram que existe uma tensão no que concerne o reconhecimento das características dos gêneros acadêmicos. Carla (desperiodizada) citou, como exemplo, a “dificuldade de diferenciar o resumo da resenha”.

De modo geral, destacamos dois aspectos determinantes dessa situação no contexto analisado: 1) a maneira como as produções textuais são solicitadas pelas docentes não favorece a compreensão das especificidades dos gêneros discursivos acadêmicos e 2) a ausência de um estudo sistemático acerca das questões que envolvem as características dos gêneros discursivos acadêmicos.

A respeito do primeiro apontamento, destacamos uma atividade proposta pela professora Maria, em que ela solicitou aos graduandos que produzissem um texto relacionando as ideias do artigo “Educandos, sujeitos e direitos”, de Arroyo ao vídeo *Psicologia e Educação: origem e significado de percurso*, de Maria Helena Souza Patto. Vale ressaltar que a docente não nomeou o gênero discursivo em que o referido texto se materializaria. Em consequência, os graduandos produziram textos que se aproximam das características de gêneros de naturezas distintas. A aluna Gabriela, por exemplo, fez uma síntese dos textos de apoio, ademais expôs sua opinião sobre os assuntos neles abordados, assim, sua produção se aproximou dos gêneros de caráter opinativo, como demonstra o excerto que segue:

Relacionando a fala de Maria Helena Souza Patto com o texto educandos de direito, encontrei vários desafios e me fez perceber como vivemos num país extremamente desigual... O interessante de relacionar os dois textos é que podemos perceber que nos acostumamos nessa sociedade dividida em classes. E como essa segregação faz que agimos com tamanha estranheza em relação ao outro, já prevendo seu futuro sem ao menos tentar conhecê-lo ou entender sua situação [...] (Gabriela, 2º período de Pedagogia).

Por sua vez, o aluno Davi fez uma síntese e relacionou as obras analisadas, todavia não realizou uma abordagem crítica das ideias presentes nos textos.

No vídeo a Maria Helena Souza Patto, tem diversas linhas de pensamentos, foi dividido em três partes... Fala também do conformismo, onde na fala dela diz “quando um psicólogo diz ao pobre que ele não está conseguindo se escolarizar porque não tem capacidade intelectual para isso, ele está colaborando para o conformismo dos que não têm garantido o direito da educação escolar”... No texto do Miguel Arroyo, ele fala um pouco disso, dos direitos a educação, que na década de 1980 nos parecia legítimo defender o direito aos bem-comportados, excluindo do direito à escola os indisciplinados... (Davi, 2º período de Pedagogia).

Adotando uma perspectiva distinta dos demais alunos, embora tenha percorrido sobre o tema “Direito”, abordado nos textos de apoio, Riana trouxe para a discussão observações realizadas durante um período de estágio sobre a experiência de uma aluna no processo de inclusão, colocando-se de maneira crítica acerca desse movimento. Ao contrário de Gabriela e Davi, a graduanda não mencionou nem relacionou as obras consultadas, como solicitado pela docente.

[...] Mas infelizmente não existe adaptações nas salas de aula, professores preparados, materiais didáticos adaptados para deficientes visuais, percebo isso ao ver a aluna chamada AMANDA, cursa o 9º ano do ensino fundamental. Amanda é cega de nascença foi alfabetizada no Rio de Janeiro local onde morava com seus pais até os 16 anos, após a separação dos pais veio morar em Aperibé com sua mãe... Percebo a necessidade de especialização dos educadores em geral, pois se os docentes fossem preparados seria muito mais fácil “lidar” com qualquer tipo de deficiência. Sendo que essa Sala de Recursos deveria ser um ambiente que conta com um professor de educação especial sediado na escola comum, tenho à disposição os materiais e equipamentos especiais, para atendimento dos alunos deficientes visuais em suas necessidades específicas, mas não é isso que acontece... (Riana, desperiodizada, Pedagogia).

As análises desses textos nos levaram a compreender a estratégia adotada pela docente de solicitar as produções textuais aos alunos, sem estabelecer um gênero específico sob duas óticas distintas. Por um lado, proporcionou aos estudantes liberdade para criar textos a partir de seus próprios pressupostos. Como pôde ser visto nos fragmentos expostos e analisados, surgiram produções que se aproximaram dos gêneros: resenha, resumo, relato de experiência. Por outro lado, os graduandos não refletiram sobre as especificidades dos gêneros discursivos e, com efeito, não apreenderam as características destes. Ademais, percebemos que grande parte dos alunos ficaram tensos por conta da falta de parâmetro de produção, como pode ser verificado na fala da aluna Gabriela, que cursava o segundo período do curso de Pedagogia: “Alguns textos são muito complexos para eu escrever e a forma como são pedidos também”.

Em se tratando do segundo apontamento, acerca da possível causa do conflito vivenciado pelos estudantes para identificar e produzir gêneros acadêmicos, destacamos que, embora tenham prevalecido propostas de textos que não contemplavam um gênero discursivo específico, em dois eventos as professoras chegaram a nomear as produções textuais requisitadas. Todavia, em ambas as propostas, as características dos gêneros solicitados não foram trabalhadas e os textos não foram socializados.

O primeiro evento refere-se à aula em que Maria pediu aos estudantes que elaborassem um relato da imagem, criando um contexto para figuras apresentadas por ela. Nessa situação, vale ressaltar ainda que a docente apontou o gênero específico em

que a produção se materializaria, embora em momento algum as características do gênero tenham sido trabalhadas e/ou citadas por ela.

Sobre o gênero relato, solicitado pela professora, Costa o conceitua como “uma narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita, geralmente, usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico” (2012, p. 202). Além disso, os verbos e os pronomes são escritos na primeira pessoa, posto que o narrador é também o protagonista do fato relatado. Como dito anteriormente, essas características não foram destacadas pela docente e, como efeito, foram desconsideradas nas produções dos graduandos. Exemplos:

Essa foto de uma chave pra mim foi como estivéssemos vivendo em um mundo que está preso dentro de uma, caixa, e que ali as pessoas estão presas, com um coração cheio de ódio, dor, angústia. Diante de tudo que nos deparamos no mundo atual é praticamente isso que estamos vivendo, radiados de pessoas assim, são poucas ao que pensam diferente; o mundo está cheio de violência, e como seria bom se essa chave abrisse essa caixa, para libertar esses corações cheio de tanta maldade. E a partir do momento que essa caixa se abrisse um novo mundo existiria e com pessoas dispostas a amar ao próximo (Sâmia, 2º período de Pedagogia).

A natureza, o equilíbrio perfeito entre a vida e a morte. Algo que funciona um respeitando o outro, compreendendo, aceitando. Aqui não existe guerra, ganância, soberba, discriminação. O objetivo aqui é simples. Nascer. Não importa se dentro da água, escondido em um tronco ou uma poça [...] qualquer. Aqui não existe definição para luxo. Aqui é apenas um lugar para se viver (Leonardo, 2º período de Pedagogia).

A aluna Sâmia elaborou um texto em que relacionou a imagem selecionada à sua percepção do mundo atual, fazendo uma analogia à Caixa de Pandora. Embora tenha utilizado pronomes e verbos na primeira pessoa, a discente não relatou nenhum fato, fictício ou real. De maneira semelhante, Leonardo trouxe uma análise acerca das questões que envolvem o funcionamento da natureza, correlacionando-as aos acontecimentos reais vivenciados e provocados pelos seres humanos. Ou seja, ambas as produções se distanciaram consideravelmente do gênero discursivo relato, proposto pela docente.

O segundo evento observado em que foi solicitado um gênero discursivo específico refere-se à aula ministrada pela professora Maria. Na ocasião, ela pediu aos alunos que elaborassem um resumo do filme *Drogas e Cidadania em debate* (produzido pelo Conselho Federal de Psicologia), trazendo informações adicionais acerca do tema tratado.

Costa conceitua resumo como um gênero discursivo “em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente” (2012, p. 205). Indo mais além, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) destacam algumas estratégias que devem ser adotadas na produção de um resumo, entre elas, esclarecer, no

decorrer do texto, de forma variada, de quem são as ideias resumidas; inserir, no início da produção, uma indicação do texto resumido; selecionar um vocabulário adequado ao gênero. Além disso, as autoras apontam que o resumo deve “ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto original” (2004, p. 58).

Em outras palavras, resumir é fazer uma síntese, de forma objetiva e clara, das principais ideias do texto base. No caso em análise, além de a docente não ter esclarecidos aos alunos essas especificidades do gênero resumo, ela ainda solicitou que eles acrescentassem informações sobre o tema. Nesse sentido, fazendo com que as referidas produções se distanciassem das características do gênero discursivo resumo, como pode ser verificado nas produções a seguir.

O vídeo cita o plano nacional de combate ao tráfico que incentiva a internação compulsória dos usuários de crack em clínicas particulares de psiquiatria com intuito de “ajudar” pessoas diagnosticadas com vícios de drogas tratando usuários como doente mental. Afirma que as comunidades terapêuticas para onde levam esses usuários como a volta dos manicômios. Sendo como diz o vídeo, o retrocesso da reforma psiquiátrica onde deveria ser um tratamento público de qualidade por conta da falta de meio de tratamento digno, visto que no manicômio o tratamento é feito a partir de choque e outras torturas físicas. [...] A luta anti manicomial nasceu dia 18 de maio de 1997 para acabar com tais práticas lutando pelos direitos dos doentes mentais, combatendo a idéia de isolamento dessas pessoas que têm o direito de liberdade e a viver em sociedade... (Bárbara, 4º período de Física).

A sociedade é quem te impõem a maneira de vestir, de comer, os grupos a se relacionar. Imposição esta que deveria ser seguido por todos, sendo o correto. Mas quando as pessoas desviam dessas regras impostas pela sociedade tradicional, assim atingindo seus princípios conservadores, com isso os agentes dos grupos tradicionais tentam excluir os desviantes de seus campos sociais [...] Os sintomas são os mais variados como insônia, tonturas, cafaléia, irritabilidade, discinéia. Estes são alguns dos sintomas que esse remédio causa em uma criança ou adulto, tudo isso por uma doença que sequer é comprovada. Pois a dislexia e o TDAH não são comprovados. Porém a dislexia é identificada por meios de leituras e escrita que é realizado com uma criança para saber se ela tem essa “doença”, porém como saberemos se é problema neurológico ou se a criança apenas não sabe ler? Como seria se pegássemos um texto em Francês e pedissem para que pudéssemos ler e escrever em Frances se nós não sabemos? Pois bem, assim se fazem para diagnosticar a dislexia [...] Não estou culpabilizando somente o professor, porque ele muitas vezes trabalha de 2 à 3 turnos para poder se manter, e com isso criar aulas mais dinâmicas, conhecer a vivência dos alunos e seguir um cronograma escolar se torna uma questão difícil de se conciliar, porém necessária. Como diz Arroyo 2011, “A educação não se libertou da estreiteza do mercado porque não é fácil operarmos na lógica dos direitos humanos. Não é fácil ver em cada aluna, aluno um ser humano de plenitude de seus direitos. Exige outra mirada” (Kétsia, desperiodizada, Pedagogia).

O vídeo analisado por Bárbara, denominado *A volta dos manicômios* faz uma crítica à internação compulsória como dispositivo do Sistema Único de Saúde, em que o autor se posiciona de maneira contrária a tal procedimento, utilizando como argumentos a inexistência de um projeto terapêutico e a violação dos direitos humanos. Para a construção do resumo, a aluna iniciou o texto fazendo uma síntese das ideias abordadas no vídeo. Em um segundo momento, trouxe informações complementares acerca do tema. Embora esclareça de quem são as ideias resumidas, ela não aponta a fonte dos dados adicionais apresentados.

Já o filme examinado pela discente Kétsia, *Medicalização e Sociedade*, traz uma reflexão acerca do uso descontrolado e irrestrito de medicamentos no cotidiano, sobretudo no que diz respeito a drogas (ilícitas) utilizadas no tratamento de crianças “diagnosticadas” como hiperativas. Na elaboração do resumo, a princípio, a aluna tratou dos conteúdos analisados no filme: os efeitos do medicamento utilizado para o tratamento da doença TDAH e o diagnóstico precoce e, muitas vezes, falho apresentado pelos professores. Em seguida, ela fez uma reflexão sobre a rotina do professor, afirmando que esta o impede de ter um olhar atento e elaborar atividades dinâmicas. Por fim, associou a questão da medicalização aos conteúdos analisados no texto de Arroyo, trabalhado na aula anterior, sobre a mercantilização da educação. Percebe-se que, apesar da aluna ter construído um texto coerente, sua construção não se aproximou da proposta da professora nem tampouco das características do gênero discursivo resumo.

A partir das leituras das produções analisadas para tratar dos apontamentos acerca das possíveis causas das tensões vivenciadas pelos graduandos no que concerne à produção dos gêneros discursivos acadêmicos, verificamos a necessidade de trazer à baila para esta discussão, ainda que de forma sintetizada, reflexões acerca dos estudos dos gêneros discursivos, uma vez que percebemos que conflitos dessa natureza são amenizados quando tal teoria é considerada no trabalho da produção escrita e oral em sala de aula.

A partir da década de 1980, o ensino da linguagem passou pelo que foi denominado por Rojo (2015) de uma virada pragmática. A língua, que até então era vista apenas como instrumento para transmitir informações entre os interlocutores, passa a ser compreendida como um lugar de interação humana. Nesse sentido, estudiosos da linguagem afirmam que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 127).

Levando em conta essa nova visão da linguagem, passam a ser consideradas as situações de interlocução, nas quais a língua se materializa, e a influenciam a partir de diversos fatores, tais como a integração dos interlocutores, o contexto de produção, as situações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o propósito de quem produz o texto.

Ao se considerar a linguagem como processo de interação, que, por sua vez, ocorre por intermédio de textos, surge, então, a necessidade da inserção destes como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Esses diversos textos que circulam na sociedade, por meio dos quais as ações da linguagem se concretizam, são denominado por Bakhtin (2003) de gêneros discursivos. Sobre o gênero discursivo, Dolz, Gagnon e Decândio assinalam que

é um instrumento para agir em situações linguageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas nas práticas sociais. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (2010, p. 44).

Apesar de essa compreensão da linguagem circular por instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pesquisas e livros didáticos há cerca de duas décadas, é impressionante constatar que, ainda hoje, a forma com que as docentes introduzem os gêneros discursivos nas suas aulas afasta-se consideravelmente daquilo que é preconizado pela bibliografia especializada e que essa distância é percebida na atuação, tanto de professores que não são formados em Letras – caso desta pesquisa como por aqueles que possuem habilitação para atuar em disciplinas de linguagem.

Aplicar os aspectos formais da escrita

Outra tensão destacada pelos graduandos e diagnosticada pelas docentes diz respeito à aplicação dos aspectos formais da escrita. Ou seja, grande parte dos alunos desconhecem as regras que regem a variedade padrão da língua.

Este obstáculo pôde ser observado constantemente nos textos produzidos pelos estudantes, como demonstram os fragmentos que seguem.

De repente Beatriz da um pequeno sorriso de canto de boca respira fundo e rapidamente enfiou sua mão dentro do saco com às flores; o rei imediatamente abriu um sorriso de comemoração pois tinha certeza de seu casamento com a linda Beatriz, quando ela tira a mão de dentro do saco e para a tristeza e surpresa do rei a flor na mão de Beatriz era branca (Sirlaine, Pedagogia).

Beatriz viu que o rei não colocou nenhuma flor da cor branca, dirigiu-se a palavra a ele, ele contestando o por quê ele tinha feito isso. O rei falou que desde a primeira vez que a viu, não conseguiu tirar sua imagem da cabeça, e queria se casar com ela a todo custo.

Porém Beatriz não queria se casar com o rei, então pediu-lhe que colocasse uma flor de cada para ela fazer o sorteio.

Na hora de retirar a flor Beatriz tirou a rosa, deixando o rei muito feliz e Beatriz e seu pai tristes com o acertamento de contas (Fábria, Computação).

Como, naquela época as coisas não eram fácil, dependendo eu falaria com meu pai da situação e... (Paula, Matemática).

O rei se indignou e mandou prender Sr. Sousa, como castigo de sua dívida. Sr. Souza preferiu ficar preso do que entregar Beatriz para se casar com o rei (Wagner, Matemática).

Patto, diz que o fato de ingressar numa escola não significa que a criança esteja incluída (Flaviana, Ciências).

Destacamos, nos fragmentos expostos, alguns desvios encontrados nas produções dos discentes. Ao analisá-los, é possível perceber que, em geral, eles abrangem aspectos gramaticais variados como acentuação (“da”), ortografia (“surpreza”), concordância (“coisas eram fácil”), regência (“preferiu ficar preso do que”) e pontuação (“Patto,”). Ademais, alguns podem ser considerados primários, por exemplo, a grafia da palavra “sorrizo” e “surpreza”.

Em se tratando do obstáculo relativo à inadequação da variedade linguística ao contexto acadêmico, havia uma preocupação acentuada por parte da professora Maria que, a fim de auxiliar os graduandos, no período das observações, propôs duas atividades consideradas por ela como específicas para esse fim. Na primeira, ela distribuiu uma folha contendo textos produzidos pelos próprios alunos e pediu que eles verificassem os “erros” presentes nas produções. Em seguida, a docente iniciou a correção junto aos alunos do que ela considerava inadequado. Vale ressaltar que, apesar de a docente ter alertado os alunos sobre os desvios de forma coerente, Maria não especificou as regras que sustentaram suas correções, porque, segundo ela, as desconhece. Na segunda, a docente pediu que os alunos elaborassem um vocabulário de palavras desconhecidas e/ou palavras que eles tinham dificuldades de escrever para realizar um Soletando.

Ainda que defendamos a necessidade de esclarecer aos estudantes o porquê de tais correções, ou seja, as regras que as subjazem, e a importância de se trabalhar os textos em situações concretas de uso – o que não aconteceu nas atividades propostas –, consideramos a primeira atividade significava, no sentido de ter levado os alunos a refletirem sobre os aspectos que envolvem a variedade padrão, a partir de suas próprias produções. Foi notório o envolvimento e a atenção dos discentes na execução da

tarefa. Já a segunda atividade foi proposta de forma descontextualizada, enfocando apenas a norma padrão da língua.

Maria destinava um tempo significativo de suas aulas para corrigir os textos dos alunos. Acreditamos que o próprio perfil da turma produziu esse quadro. Existia, então, um impasse entre a precariedade da formação profissional da docente⁵ e a formação insuficiente dos alunos no que diz respeito à adequação da linguagem ao contexto acadêmico. Sendo assim, restou a “boa vontade” e o “querer acertar” da professora, que não foram suficientes para atender às demandas dos graduandos.

De fato, é considerado inadequado utilizar a variedade linguística informal nas interações que ocorrem na esfera acadêmica. Por isso, faz-se necessário realizar um trabalho que abarque o ensino da gramática também nos cursos de graduação, ainda que muitos professores universitários, conforme mencionado, jugam-se isentos da responsabilidade de auxiliar os estudantes nesse quesito, por acreditarem que os discentes já deveriam chegar à universidade dominando esse conhecimento.

No que tange ao ensino na gramática, compartilhamos das considerações de Travaglia (2006) quando afirma que é preciso realizar um ensino que tenha como referência a gramática reflexiva. Segundo o autor, o ensino pautado na gramática reflexiva visa a levar os alunos a refletirem sobre os conhecimentos intuitivos que eles possuem da língua para que, a partir destes, eles possam ter consciência, não só do que já dominam em se tratando de linguagem, mas também do que compreendem como recursos linguísticos que ainda não fazem parte de seus repertórios.

Para isso, o linguista aponta para a necessidade de se realizar um trabalho do ensino da gramática de forma contextualizada, em outras palavras, em situações reais de comunicação, por meio de atividades com os diversos gêneros discursivos que circulam no âmbito acadêmico.

Compreender os textos acadêmicos

Os graduandos destacaram ainda a dificuldade que enfrentavam para compreender os textos que eram convidados a analisar em seus respectivos cursos. Essa tensão era apontada, tanto pelos alunos que estavam ingressando na graduação como por aqueles que cursavam os períodos finais.

A professora Maria tinha um olhar muito sensível para as questões que envolvem a compreensão textual e percebia a angústia dos estudantes de compreender os textos acadêmicos. Diante disso, para auxiliar os estudantes, num primeiro momento, ela realizou um trabalho que contemplou alguns aspectos que envolvem o processo de com-

5. A docente é graduada em Psicologia.

preensão textual. Como exemplo, citamos duas atividades. Na primeira, ela pediu aos alunos que elaborassem um contexto para uma imagem, disponibilizada por ela, com objetivo de levá-los a refletir acerca da importância da análise do contexto para o processo de compreensão textual. Na segunda, os discentes tinham que criar um desfecho para o conto “História da moça e do rei”. Segundo Maria, essa tarefa desenvolveria a capacidade de relacionar as partes do texto. Além dessas atividades, num segundo momento, a docente realizou leituras coletivas dos textos trabalhados, por meio de rodas de leitura.

Enquanto as primeiras atividades tinham como fim fazer com que os alunos refletissem, de forma dinâmica, acerca de aspectos constitutivos do movimento da análise textual, posteriormente, nas leituras coletivas, a docente tinha como propósito auxiliá-los a compreender o conteúdo temático presente nos textos trabalhados, bem como levá-los a desenvolver uma leitura crítica e ativa.

Consideramos os encaminhamentos adotados pela docente significativos, no que tange à compreensão dos textos acadêmicos, no sentido de que os alunos participaram ativamente das discussões presentes. Sentiam-se inseridos, interagiam e relatavam suas vivências. Ademais, as diversas percepções pontuadas pelos graduandos sobre um mesmo texto enriqueciam significativamente as discussões. Acrescentamos, ainda, que acreditamos que esse obstáculo pode ser considerado comum, uma vez que, em grande parte dos textos socializados na graduação, os autores utilizam “termos específicos que somente especialistas vão reconhecer” (BECKER, 2015, p. 60).

Considerações

Como muitas pesquisas têm evidenciado, no Brasil e fora dele, os alunos de graduação (e muitas vezes os de pós-graduação) apresentam dificuldades substanciais para a escrita e a leitura de textos que circulam no ambiente universitário. Além disso, poucas são as propostas de trabalho que buscam minimizar esse problema e colaborar com a formação inicial do estudante, que se pretende pesquisador e leitor (minimamente) da produção acadêmica. Embora evidenciem os obstáculos dos graduandos, poucas (ou raras) são as pesquisas que se dedicaram a apontar a natureza linguística desses desafios.

Tendo em vista esse panorama, nesta pesquisa, buscamos identificar os principais desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica, para, a partir dos dados obtidos, posteriormente, desenvolver encaminhamentos pedagógicos que visem a auxiliá-los no processo de inserção na esfera acadêmica.

A partir da análise dos dados, identificamos os seguintes desafios: 1) ordenar as ideias; 2) produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características; 3) aplicar os aspectos formais da escrita; e 4) compreender os textos acadêmicos, tais desa-

fios compreendem tanto regras de operação gramaticais como estruturas textuais. Em outras palavras, compreendem estratégias básicas necessárias ao escrever, tais como domínios dos gêneros discursivos, coesão, coerência, progressão textual e, no caso da esfera acadêmica, a norma padrão da língua.

Surpreendeu-nos perceber que os obstáculos linguísticos apontados são evidenciados tanto pelos graduandos que cursavam os primeiros períodos como por aqueles que estavam concluindo o curso. Isso significa que, no decorrer do curso, grande parte dos graduandos não desenvolveu o letramento acadêmico que, como referido anteriormente, implica a iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o pensamento (LEA; STREET, 1998).

Todas essas reflexões nos fazem reiterar a importância da realização de um trabalho ancorado na perspectiva de letramentos acadêmicos, tendo em vista que as práticas baseadas neste modelo envolvem inúmeros aspectos apontados pelos discentes como obstáculos: variedade padrão da língua, gêneros discursivos, questão de identidade e poder que as práticas letradas evocam, entre outros. Além disso, fazem-nos pensar na necessidade de se criar políticas que auxiliem os discentes a se inserir, de fato, nesses espaços acadêmicos.

Dito isso, retomamos um trecho deste artigo, o enunciado de uma graduanda, matriculada no 4º período de Física, que diz: Me sinto como cego em tiroteio. A partir desse discurso, podemos inferir que esses alunos, com suas carências e fragilidades, estão presentes na universidade e, para ali estarem, passaram por um processo de seleção. E agora?

Acreditamos que, num primeiro momento, é possível e preciso institucionalizar as práticas de letramento acadêmico, por meio da elaboração de currículo que contemple um repertório de práticas linguísticas considerável que dê conta de inserir os discentes nos distintos contextos e disciplinas a que são expostos. Para isso, é preciso que haja uma mobilização, por parte das instituições, a fim de “conscientizar/ esclarecer” os docentes de todas as áreas (daí a complexidade da questão analisada), posto que o letramento acadêmico melhora o desempenho geral, sobre a importância de auxiliar os estudantes a se inserir, efetivamente, na esfera acadêmica, sobretudo, no tocante às práticas leitoras e escriturais acadêmicas.

A partir do exposto, espera-se que a pesquisa realizada aponte alguns caminhos para construir alternativas para um problema que grassa nas universidades, a saber, a dificuldade de leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos, e a concomitante inclusão dos alunos nas práticas letradas desse universo.

Referências

- ANDRADE, L. T. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. *Raído*, v. 8, n.16, jul./dez. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BECKER, Howard. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- COSTA, Sérgio. *Dicionário de gêneros textuais*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- FIAD, Raquel. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2eET3js>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos da esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- GEE, James Paul. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEA M.; STREET B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, Issue 2, p. 157, jun., 1998.
- _____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014.
- LILLIS, Theresa. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Ed.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1.)
- _____. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 3.)
- RAMOS, Flávia; ESPEIORIN, Vânia. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009.
- ROJO, Roxane. Diálogos brasileiros no estudo dos gêneros textuais/discursivos: teorias de base e suas apropriações. In: *Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais*. São Paulo, 2015.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.