

A escrita no contexto universitário: perspectivas para o letramento acadêmico

PALAVRAS-CHAVE:

Letramento Acadêmico • Gêneros Discursivos • Ensino

Záira Bomfante
dos Santos

Rita de Cassia
Cristofoleti

RESUMO: Diversos são os trabalhos que têm proposto, no contexto atual, a discussão da leitura e escrita no espaço universitário, buscando compreender o processo de apropriação da palavra de outrem. Nesse trabalho, agasalhamos a concepção de escrita como um processo em que os alunos são formados para a pesquisa, situando-se num processo de agenciamento de escrita de pesquisa em formação. Assim, procuraremos traçar uma contextualização da importância epistemológica da concepção sociosemiótica e da concepção de letramento e suas implicações para o contexto acadêmico. Trazemos uma discussão sobre a escrita no espaço universitário, vinculando a discussão a partir de nossa experiência de ensino e pesquisa desenvolvida em um programa institucional de apoio acadêmico a alunos de graduação. Nessa direção, indicamos os projetos de letramento como alternativa para o desenvolvimento de um trabalho contextualizado com os gêneros discursivos.

1. INTRODUÇÃO

O percurso deste trabalho tem sua origem em uma reflexão atenta ao movimento dialético entre a linguagem e o seu uso social, a partir da perspectiva sociossemiótica da linguagem de Bakhtin (1997); Halliday (1985); Halliday & Hasan (1989), e aliado ao interesse em voltar um olhar para a constituição discursiva da escrita acadêmica. Logo, ele é o desdobramento de um projeto intitulado 'Práticas de Letramento Acadêmico' desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES. Esse projeto nasceu de uma percepção de que era/é possível contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento dos alunos de graduação a fim de que tenham domínios da escrita e dos gêneros acadêmicos de forma mais consistente.

Por meio de diversas interações com os alunos nos cursos de licenciatura no decorrer de vários semestres – especialmente os iniciais – eram recorrentes os relatos de grandes dificuldades que tinham ao elaborar os trabalhos escritos e orais dentro de cada disciplina cursada. Diante desse cenário, o projeto foi elaborado com o objetivo de preparar os graduandos para o ensino e pesquisa do contexto acadêmico – domínio da prática de escrita universitária. Nesses propósitos, as perguntas que norteiam esse trabalho perpassam pelas seguintes questões: Como se dá a relação com a escrita dos egressos do ensino médio que chegam na universidade? Qual a noção de texto que trazem? Como o trabalho com gêneros discursivos pode possibilitar a compreensão do modo como as situações de interação social institucionalizada acontecem?

Orientado por essas perguntas, este artigo está organizado em três momentos além das considerações iniciais, conclusão e referências, sendo que na primeira seção procuramos elencar as contribuições dos gêneros discursivos contextualizado à temática, com a indicação de alguns pressupostos que têm nos levado a compreender as práticas de linguagem e a definição central da própria linguagem. Na sequência, situamos a relação das práticas de linguagem, mais precisamente a escrita, no contexto acadêmico, buscando compreender como é estabelecida a interação social entre produtor do texto com a comunidade discursiva que agora está situado, como organiza seu projeto do dizer. E, por fim, buscamos refletir as perspectivas de ensino dos gêneros acadêmicos.

2. SITUANDO A QUESTÃO

Inúmeros trabalhos discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio no Brasil. Ao contrário, segundo Marinho (2010) a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. Para a autora uma das prováveis justificativas para essa lacuna, pode ser a crença de que se aprende a ler e a escrever (independente do gênero) no ensino fundamental e médio. Nesse cenário, aos professores

universitários, costuma causar estranhamento o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica. Ressaltamos que, recentemente, tem ocorrido um aumento progressivo de trabalhos e pesquisas que colocam em cena a discussão sobre a escrita no contexto universitário, a partir de uma variedade de orientações teóricas e metodológicas.

No entanto, é ponto pacífico a compreensão de que os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, relatórios, entre outros, são realizados, de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidade própria, esses gêneros.

Trazendo as contribuições de Bakhtin, numa perspectiva sociocultural, o autor assinala um argumento que nos leva a repensar, em alguma medida, como lidamos com as dificuldades de leitura e escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros. A experiência é algo constitutivo da prática das comunidades que fazem o uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida. Segundo Bakhtin (1997, p. 303-304),

[...] são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas de um gênero de uma dada esfera. Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, saber fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas sociais, calar-se ou então intervir de uma maneira desajeitada numa conversa social. Não é por causa da pobreza de vocabulário ou estilo (numa acepção abstrata), mas de uma inexperiência de dominar o repertório dos gêneros da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado, que o indivíduo fica inapto para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais.

Diante desse cenário, a partir da perspectiva elucidada, esse artigo propõe a reflexão sobre as condições específicas de produção de enunciados na esfera acadêmica por meio de eventos de letramentos que propiciem a interação com os objetivos sócio comunicativos próprios aos usos sociais da escrita, considerando o contexto que os organizam, e a universidade como uma esfera de atividade humana, embora segundo Bhatia (1997, p. 629),

[...] a análise de gêneros tem se tornando extremamente popular nos últimos anos. O interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores de uma área particular ou de um setor qualquer do globo terrestre, mas cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado.

Nessa perspectiva, na seção seguinte, são trazidas algumas definições ou concepções sobre gêneros discursivos que têm orientado o trabalho com a linguagem como prática social.

2.1 DEFINIÇÕES PARA A NOÇÃO DE GÊNEROS

Ao buscar uma definição para gênero, nos deparamos com diversos conceitos (in)acabados, algo característico do espaço de pesquisa da academia, os conceitos são constantemente (re)construídos num processo ininterrupto de criação nos estudos linguísticos. Contudo, podemos destacar que o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. Nas considerações de Meurer (2000), é um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos teóricos e pesquisadores de diversos campos.

Buscando uma interlocução com Bakhtin (1997), o autor afirma que os gêneros são realidades imprescindíveis a nossas ações no mundo: dominar um repertório de gêneros é fundamental para a ação em sociedade, pois são através dos gêneros que discursos são transformados em ação na sociedade. Elencando correntes teóricas que tratam de gênero, por meio dos múltiplos olhares sobre os escritos de Bakhtin, não é fácil determinar quais correntes têm se colocado na discussão e pesquisa sobre o tema. Contudo, ao trazer essas informações no presente trabalho não há o objetivo de esgotar a questão, dado o espaço e sua complexidade, mas uma tentativa de contextualizá-la. Assim, ancoramo-nos em Meurer, Bonini e Motta-Roth (2007) quando fazem um agrupamento, por uma questão didática e metodológica de três abordagens gerais: sócio-semióticas, sócio-retóricas e sócio-discursivas.

Na esteira das discussões empreendidas dentro dessas abordagens, definimos nosso locus de enunciação: a abordagem sociosemiótica, marcada pelas posições de Halliday (2004), Halliday & Hasan (1989), Martin & Rose (2007) e Fairclough (2001), buscando em maior o menor grau aportes da teoria Sistêmico-funcional de Halliday. Nessa perspectiva, o foco recai na lexicogramática e nas funções semióticas específicas à cultura e desempenhadas nos contextos sociais. Assim, Martin & Rose (2007, p.8)¹ compreendem gênero como “diferentes tipos de textos que

9. Cf. Martin; Rose (2007, p. 8): “different types of texts that enact various types of social context.” [Tradução nossa].

representam vários tipos de contextos sociais”, em outros termos, um processo social, orientado para um objetivo, organizado em estágios e realizado pelo registro.

A abordagem sociorretórica é representada por Bazerman (1998), Miller (1994), Swales (1990). Esses pesquisadores retomam a retórica dos tipos de textos, definidos por suas propriedades formais, bem como seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais. Assim, os gêneros são marcados e compreendidos por ações retóricas típicas. A abordagem sociodiscursiva é marcada pela contribuição do interacionismo discursivo de Bronckart (1999) e discute as posições de Bakhtin (1997), Maingueneau (1984), fazendo uma reflexão da teoria do texto e das teorias enunciativas.

Em linhas gerais, pode-se observar que os pesquisadores das abordagens acima depreendem os gêneros como usos da linguagem associados a atividades sociais. Assim, contemplam a noção de gênero como ação social. Nesses moldes, os movimentos de linguagem são recorrentes possuindo um conteúdo, uma estabilidade na forma e no estilo. Logo, pensar a língua materializada nas práticas sociais de uso da linguagem, significa considerar os gêneros em suas diferentes especificidades.

Considerando essas diferentes abordagens, trazemos, na seção seguinte, algumas breves considerações da perspectiva sociosemiótica de linguagem para o estudo dos gêneros do discurso e o seu desdobramento para o ensino.

3. A PERSPECTIVA SOCIOSEMIÓTICA DA LINGUAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A perspectiva sociosemiótica, formulada pelo linguista Michael Alexander Halliday (1978, 1985), Halliday & Matthiessen (2004, 2014) e desenvolvida por pesquisadores de várias partes do mundo, dentre os quais podemos destacar Eggins (1994), Thompson (2003), Martin & Rose (2003), Martin (2000), Meurer (2002, 2004), Vian Junior (2006, 2011) dentre outros, concebe a linguagem a partir de um sistema social e cultural, o que implica interpretá-la dentro do contexto sociocultural no qual se realiza. Essa perspectiva está centrada na noção de ‘função’, pois considera a língua como uma rede de sistemas interligados dos quais o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica).

Nesse viés, estabelece-se uma intrínseca relação entre sistema e as formas como se articula com os textos. Um texto, pertencente a um determinado gênero, elementos grafo-fonológicos, lexicogramaticais e semântico-discursivos, é colocado em circulação. Essas escolhas realizadas dentro do sistema estão relacionadas ao contexto de cultura e ao contexto de situação em que o texto é produzido, conforme sintetiza a figura abaixo, adaptada de Halliday (2004).

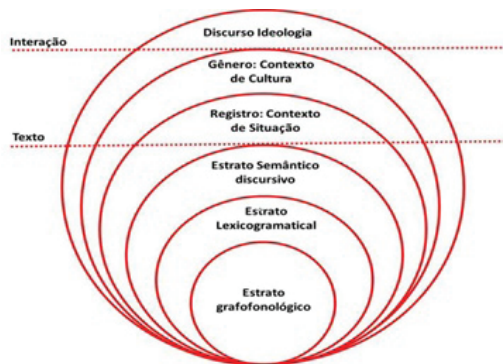


Figura 1: Complexo Sistêmico Funcional de M. A. K. Halliday

Considerando a figura, os gêneros do discurso partem da interpretação do contexto sociocultural e situacional que um texto é produzido. Logo, três perguntas são essenciais para interpretarmos os referidos contextos: (a) o que está acontecendo? (b) quem participa desse evento? e (c) qual o papel da linguagem?

O percurso de busca por respostas a essas perguntas perpassa pelas variáveis do contexto de situação propostas por Halliday & Hassan (1989): (a) o campo (o que acontece; a ação social corresponde ao que é dito ou escrito sobre algo; inclui a questão de como os sujeitos representam suas experiências de mundo); (b) as relações (quem participa) diz respeito ao conjunto de relações sociais entre os participantes da comunicação; inclui níveis de formalidade como aspecto particular; (c) modo (papel da linguagem) é o canal de comunicação escolhido para transmitir a mensagem; inclui a linguagem falada, escrita, visual ou multimodal.

Nesses parâmetros, texto é qualquer instância de interação linguística que é dita ou escrita em um contexto de uso. Encarado na sua dimensão comunicativa, como a linguagem é funcional, o texto é resultado de toda e qualquer situação de interação, isto é, é ele próprio a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico, “uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo”, (GOUVEIA, 2009, p. 18). Isso implica a noção de que a interpretação de um texto, seja ele em qualquer modalidade, deve necessariamente levar em conta o contexto de sua produção.

Dada a relação dialética entre linguagem e contexto, a perspectiva sociossemiótica concebe a interface entre texto e contexto estratificada em três níveis: o contexto de cultura, o contexto de situação e a linguagem. A noção de contexto de cultura é interpretada em relação à própria ideia de gênero. O contexto de cultura refere-se ao propósito e ao significado para o qual o texto foi produzido. Dessa forma, os gêneros são definidos

funcionalmente em termos de seus propósitos sociais. Assim, qualquer escolha feita pelo usuário ocorre em detrimento do contexto em que esse atua, é determinada pelas variáveis de registro, ou seja, o campo, as relações e o modo do discurso, realizadas no nível lexicogramatical. A Figura 2, elaborada a partir das considerações de Martin (1992, p. 495), sintetiza essas informações:

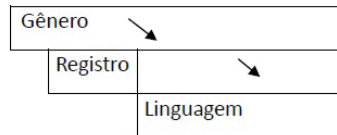


Figura 2: Interrelação gênero-registro-linguagem.

Nessa interrelação, o registro possibilita a instanciação do gênero. Segundo Vian Jr. (2011, p.70), o registro, organizado de acordo com as escolhas no nível do campo, das relações e modo, reflete no nível da linguagem materializada pela lexicogramática, enquanto que no nível dos processos sociais é o gênero. Nesses parâmetros, de acordo com Martin (1992), o gênero pré-seleciona as variáveis de registro, ele é instanciado mediante essa seleção, estabelecendo a interrelação gênero-registro-linguagem.

A partir dessas premissas, um dos objetivos centrais de trabalhar a escrita no ensino superior é levar o aluno a compreender sua escrita dentro de um contexto; esse processo de escrita resultará em escolhas semióticas, a partir dos seus propósitos comunicativos. A questão que se coloca é a necessidade de se analisar a relação entre práticas sociais e discursivas para vislumbrar como a linguagem se articula nesse espaço.

Nesse sentido, é importante os alunos observarem como a linguagem é articulada e faz a mediação nas atividades desempenhadas na sala de aula, palestras, seminários, laboratórios, orientações etc., ou seja, num conjunto de gêneros, bem como os papéis assumidos nessas interações, visto que a formação no ensino superior prevê uma formação para a escrita acadêmica. Ao mesmo tempo, por meio dela, ocorre também um extenso processo de socialização. É relevante ressaltar ainda a necessidade de perceber como as práticas discursivas e de linguagem vão se constituindo dentro das áreas de ensino, trazendo características próprias, visto que não há uma unicidade no discurso científico que consequentemente irá se materializar sob a forma de texto.

Nesses parâmetros, a noção de texto deve ser tomada como um processo e um produto de significado social que se desenvolve dentro de um contexto de situação, por meio de uma relação sistemática entre ambiente social e organização funcional da linguagem, que projeta a relação entre texto e contexto como um fenômeno semiótico, ou seja, com diferentes modos de significar.

A esfera acadêmica é um bom exemplo da interface entre contexto de situação e o contexto de cultura, onde um conjunto de gêneros circulam. Qualquer texto produzido nessa esfera é um processo que vai se constituindo em concatenação com várias outras situações: os debates em sala mediados pelo professor; as anotações dos alunos, as orientações, as observações de livros, as aulas expositivas, a dimensão conceitual do que está se objetivando depreender, a relação estabelecida entre professor e aluno, a relação autor de livros, capítulos, artigos com o leitor, bem como o modo de exposição escrita ou oral. Em todos esses movimentos está o contexto de situação, cujos significados derivam da universidade enquanto uma instituição na cultura: os conceitos de educação, conhecimento, ensino, escrita, distintos do senso comum; a noção de currículo e de disciplinas para ensino etc. Todos esses fatores constituem o contexto de cultura e determinam, coletivamente, a maneira pela qual o texto é interpretado no contexto de situação.

Nesta via, em qualquer situação de aprendizagem de uma língua, especificamente na escrita da esfera acadêmica, é necessário conscientizar o aluno sobre a relação entre linguagem e contexto, levando-o a aprender a língua, por meio da língua e sobre a língua, segundo Halliday (1985).

3.1 DA NOÇÃO DE LETRAMENTO À CONJUNTO DE GÊNEROS

De modo geral, a habilidade de um indivíduo ler e escrever é compreendida como letramento. Essa compreensão é útil e importante para efeito de avaliações institucionais e orientações nas políticas públicas para a educação. Em uma concepção ampla, Luke & Freebody (1997) pontuam que o letramento é a aquisição particular de comportamentos, estratégias cognitivas e habilidades de processamento linguístico.

Nesse viés, o letramento é uma noção problematizada, compreendida em termos políticos e socioculturais. Sob as lentes etnográficas e as dos estudos culturais, há o entendimento de que letramento não se restringe a apenas uma habilidade a ser aprendida, mas diz respeito a uma prática que é socialmente construída e negociada. Em outros termos, é compreendida como as pessoas usam a escrita e o que fazem com ela em diferentes contextos históricos e culturais. Para Street (1984), o letramento é um processo social, com tecnologias particulares socialmente construídas e que são utilizadas em contextos institucionais com objetivos particulares. Logo, o letramento é mais bem compreendido nos contextos de práticas institucionais, seja na família, na escola, na universidade, nas comunidades, ou na sociedade de modo geral.

Essa concepção crítica de letramento, bem como as configurações sociais nas quais estamos imersos na atualidade, têm contribuído para a mudança de significado de leitura e escrita. Isso desemboca na perspectiva dos letramentos (no plural) – visual, digital, multicultural – entendidos como uma maneira de se comprometer com um processo educativo em

que o ensino da leitura/escrita esteja inseparável do ensino de formas culturais de ver, descrever, explicar. Em outros termos, passa-se a pensar nos usos sociais da leitura e escrita nos contextos culturais.

Sob esse prisma, essa perspectiva de letramento reforça a necessidade de trabalhar com a linguagem na sua relação com as diversas práticas sociais. É neste ponto que insere o nosso debate propriamente dito, na medida em que essa relação explicita a importância da abordagem dos gêneros discursivos. De modo que, quanto maior for a oportunidade dos discentes em ler/escrever diversos gêneros que circulam na esfera acadêmica, maior será a possibilidade de fazê-los entender diversos contextos sócio-comunicativos. Por isso, os gêneros que nessa esfera social circulam possuem características sociosemióticas estritamente relacionadas, a depender de dois motivos, seja porque há modalidades textuais com uma funcionalidade própria nesse âmbito (caso da resenha, do resumo, relatório, dentre outros), seja porque há gêneros que primordialmente pertencem tal contexto (monografia, dissertação de mestrado, tese de doutoramento).

Por meio das contribuições de Bakhtin (1997) nos estudos dos gêneros e o conceito de sistema e conjuntos de gêneros descritos por Bhatia (2004), depreendemos que em uma esfera de comunicação uma rede ou sistema de gêneros estão interrelacionados. Para interagir nessa comunidade, um membro deve compreender a totalidade da interação dos eventos comunicativos que existem dentro dela ou ligados a ela. De acordo com Motta-Roth (2008), os sistemas de gênero instanciam a participação de todas as partes no processo de conhecimento: pesquisadores, colegas, alunos, audiência-alvo.

O conceito de conjunto de gêneros é importante para os alunos inseridos no ambiente universitário, assim como o papel que cada texto desempenha na instituição científica. Um aluno pode estabelecer uma melhor relação com a leitura e a escrita ao compreender esse conjunto, conhecer a condição sócio-comunicativa de cada gênero, estabelecer e produzir textos mais adequados ao se entender o sistema de interações sociais e a intertextualidade entre os gêneros que estruturam a comunidade em que se inscreve. Na seção seguinte, trazemos algumas percepções dos alunos sobre a relação que estabelecem com a leitura e a escrita no contexto acadêmico.

4. A RELAÇÃO COM A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

No desenvolvimento do projeto com os alunos do curso de licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo, foi possível perceber, por meio das interações, as representações que esses participantes trazem sobre a interação acadêmica e a relação que estabelecem com a leitura e escrita:

Interessei-me pelo projeto porque foi uma dificuldade, a gente vem do ensino médio e não temos contato com artigo, com essas coisas tão complexas daqui. Eu me senti um pouco mais confortável quando um professor na graduação trabalhou a escrita, o estudo. Lembro que quando a gente apresentava trabalho o mesmo pedia mais paixão pelo que a gente estava falando, com mais segurança. Aprendi mais por conta disso, pela preocupação dele com a gente de sentir esse despreparo ao chegar à universidade, que é muito novo pra gente. (Depoimento 1 de uma aluna do curso de Pedagogia, grifos nosso)

Na escrita eu tenho dificuldade, é aquela coisa de não saber o que é uma resenha, uma apresentação, sem saber o que é diferenciar para não fazer bobagem. Saber o que é cada coisa: fazer capa, contracapa, já vai pensando nisso tudo. Uma professora da graduação queria que fizéssemos uma resenha, a gente mandava, ela mandava de volta, e foi muito bom, porque a gente se sentiu assistida e não foi: ah! é zero. Mas toda semana ela pedia pra gente consertar. (Depoimento 2 de uma aluna do curso de Pedagogia, grifos nosso)

Os excertos retratam a dificuldade que os alunos têm quando chegam no contexto universitário e o uso social da leitura e da escrita que precisam fazer nessa esfera de comunicação. Muitos se colocam, discursivamente, como despreparados pela formação que tiveram durante a vida escolar, inseguros sobre o que fazer, como fazer. Assumem que não tiveram contato com alguns tipos de produções, não possuem o domínio de determinados gêneros, pontuam que correm o risco de fazer ‘bobagem’, e sentem mais assistidos quanto têm um feedback do professor, tendo, assim, a oportunidade de tentar fazer uma reescrita. É perceptível que lhes faltam o entendimento da relação entre o texto e o contexto de situação, do propósito comunicativo, o conteúdo textual, o registro, as convenções textuais; os valores culturais etc.

No que se refere ao uso da linguagem, organização do texto, como irão proceder, muitos alunos relatam:

Tenho insegurança com a escrita, eu fico perdida em como começar, quando tem um resumo, por exemplo, como falar dos autores. (Depoimento de um aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo).

Preciso conhecer as normas usadas no meio acadêmico para escrever textos. (Depoimento de um aluno do curso de Pedagogia)

Tenho muita dificuldade na questão de escrever, às vezes eu consigo expressar o que eu quero, mas quando é pra colocar no papel complica. (Depoimento de um aluno do curso de Licenciatura em Educação do Campo)

Na hora de passar para o papel me dá um branco, a mesma coisa acontece comigo na apresentação, no seminário, dependendo do professor eu não consigo. Eu sei o assunto, tá aqui na minha cabeça, mas não consigo expor. (Depoimento de uma aluna do curso de Pedagogia)

Os excertos demonstram a relação complexa que os alunos têm ao fazer as escolhas no sistema linguístico para atender os propósitos comunicativos de cada produção de texto. Muitas dificuldades são relatadas no processo de produção dos textos, tais como: (a) como organizar no texto - os conteúdos/temas apresentados em outros textos adequadamente; (b) como dialogar com o conhecimento de outros autores; (c) qual o nível de formalidade e convenções precisam ser seguidas etc.

A partir desses relatos, é relevante situar a importância de os alunos compreenderem os usos sociais da escrita nas esferas de produção (acadêmica) e circulação de conhecimento científico. Nesses propósitos, Bakhtin (1997) pontua que toda esfera de atividade humana está sempre relacionada com a utilização da língua e nessa utilização sempre há uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor. Nesse movimento responsivo ativo, o produtor mobilizará recursos para organizar seu discurso, ou seja, o seu projeto de dizer, considerando o conteúdo temático, ao que é dito ou escrito sobre algo, as representações, o seu potencial interlocutor para construir a interação, em suma, é elementar dimensionar o texto ao seu o contexto de situação etc. Nesse processo, torna-se necessário que os graduandos entendam os propósitos comunicativos para a produção do seu texto, vislumbrando seu potencial interlocutor e como as informações podem ser orquestradas.

Ancorando-nos em Halliday (2004), a linguagem satisfaz as necessidades humanas e é organizada funcionalmente para atendê-las. Em outras palavras, a linguagem se organiza em torno de um propósito (de uma função), e nesse propósito o produtor do texto mobilizará recursos no sistema linguístico para: representar as experiências do mundo; estabelecer relações sociais com seu interlocutor, organizando a mensagem como um evento interativo que envolve o falante, escritor e público; e usar a linguagem para organizar o texto, dar unidade, tessitura as informações. Muitos graduandos, engajados no movimento com a escrita, ainda relatam a dificuldade que possuem pela falta de domínio de conteúdos gramaticais, regras e convenções típicas acadêmicas. Situam uma relação tímida, ruim com a escrita pela falta do bom desempenho com a variedade culta da língua. Contudo, no desenvolvimento do projeto foi perceptível que as dificuldades que emergiam com a escrita não se restringiam, como ponto principal, ao domínio da variedade padrão, mas a natureza da interação, os propósitos comunicativos da interação para realizar suas produções, que por sua vez configura o registro dos textos. Nesse viés, Motta-Roth (2008) afirma que talvez o problema não seja o conhecimento das regras da língua padrão, mas a falta de acesso às atividades de contextos sociais e gêneros hegemônicos.

No que se refere ao uso da linguagem, é importante destacar que muitos alunos que ingressam nos cursos de graduação são iniciantes na vida acadêmica, começam a estabelecer os primeiros contatos com a comunidade discursiva acadêmica, assim sua escrita se distingue da escrita profissional, de membros experts, ou seja, uma escrita desenvolvida por

alunos para cumprimento de trabalhos para as disciplinas da academia, os quais são realizados, geralmente, por fazerem parte da Avaliação de Curso. Nessa perspectiva, Ivanič (1998) pontua que realizar um trabalho com o objetivo de ser avaliado por um professor posiciona o escritor como aluno, e não como contribuinte para sua área de estudo. Logo, essa é uma das diferenças marcantes entre o trabalho acadêmico (o trabalho de disciplinas) e a escrita profissional, que é de contribuir para a área de conhecimento na qual o autor está inserido.

Buscando situar um evento de letramento acadêmico de forma explícita aos alunos, demonstrando como um determinado gênero funciona – os propósitos comunicativos que dão origem a esse gênero, as convenções e normas que ditam suas características lexicogramaticais e as relações que são intermediadas – na seção abaixo é trazida uma descrição e análise do gênero resenha/resumo realizada no decorrer no curso, com o intuito de discutir o processo de escrita dentro da comunidade discursiva acadêmica, considerando as condições de produção, o contexto de situação que se desdobra na característica do registro – o campo, a relação e o modo que configura a linguagem.

Diante dos depoimentos dos alunos no decorrer do curso, ficam evidentes que algumas das dificuldades que eles enfrentam é como organizar o texto, definir um ponto de partida e estabelecer uma relação com o texto base para atender as expectativas que os professores esperam da tarefa demandada. No desenvolvimento do projeto, o objetivo era propiciar condições de produção de gêneros acadêmicos, explicitando atividades que propiciassem uma interação com objetivos sócio-comunicativos próprios aos usos sociais da escrita nas esferas de produção e circulação do conhecimento.

Nesse horizonte, foi realizada a instrução explícita das características, dos propósitos comunicativos de resumo indicativo, resumo informativo, resumo indicativo/informativo, resumo crítico e resumo acadêmico, além de como se dão as relações, os conhecimentos linguísticos, as convenções e normas, o registro, buscando propiciar condições de produção de um resumo acadêmico. Nesse processo, foi apresentado aos alunos exemplos aleatórios de diversos tipos de resumos que emergem no contexto acadêmico para observar suas características e ter como ponto de partida o conhecimento textual que os graduandos possuem. Acreditamos que, atividades nesse nível, podem lidar com as partes canônicas do gênero da área que o aluno atua, o que pode ser facilmente verificado pelas normas de revistas, periódicos científicos.

Assim, foi solicitada aos alunos a escrita de um resumo acadêmico do texto base “O preconceito linguístico” de Maria Marta Pereira Scherre, para observarmos o processo de escrita, a relação que estabeleciam com a linguagem acadêmica e, se organizavam a produção de acordo com as exigências do gênero em questão. Analisando as produções a partir da discussão do trabalho em sala de aula, foi possível perceber que tipo de relação esses alunos estabelecem com a leitura e escrita, os conhecimentos

e disposições que têm sobre a língua escrita e as escolhas que fazem para organizar suas produções.

Vejamos uma primeira versão de um dos resumos acadêmicos elaborado por um autor aluno:

O preconceito linguístico deveria ser crime.

Scherre, Marta Maria Pereira: O preconceito linguístico deveria ser crime; Revista Galileu, Editora Globo, novembro de 2009, p.94.

Autora Marta Maria Pereira Scherre, é pesquisadora da Universidade de Brasília e membro do programa de estudos sobre o uso da língua (PEUL), na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O texto analisado refere-se a um tipo de preconceito sobre a fala ou, da forma como se fala. Já no início do texto a autora cita; “Falar faz parte do nosso cotidiano, de nossa vida”, a fala é uma forma de nos comunicarmos uns com outros. Desde pequenos, quando ainda não sabemos falar, nos expressamos por gestos, por choro, pelas expressões faciais etc. Conforme crescemos, adquirimos a fala como meio de comunicarmos, a fala é uma dádiva e, nossa maneira de falar, se diferencia conforme o meio que vivemos, é uma característica que nos diferencia dos outros animais.

A autora ainda cita em outro momento que “Não existe homem sem língua”, ou seja, até mesmo as pessoas com necessidades especiais possuem sua própria linguagem, por exemplo, os surdos, que têm a língua de sinais como forma de comunicação. Existem maneiras, sotaques e culturas que diferenciam a maneira de falar de cada pessoa. Em nosso país, por exemplo, cada região tem seu sotaque, sua gíria, uma cultura local, uma maneira de falar daquele povo, por isso não devemos criticar ou julgar. Esse fato gera muito preconceito. Em relação a esse tipo de preconceito, a autora ainda sugere propor uma lei específica contra o preconceito linguístico. Segundo ela, é um tratamento desumano e humilhante. Ninguém tem o direito de humilhar ou julgar uma pessoa pela forma de falar.

Esse tipo de preconceito, assim como qualquer outro tipo de discriminação, deveria ser tratado como crime.

No movimento de escrita da produção acima, podemos observar que o autor (a) aciona algumas informações discutidas no decorrer do curso e tenta compreender o propósito comunicativo do seu texto, qual a função que ele tem no contexto que está situado, o diálogo que precisa estabelecer com o texto base, as escolhas a serem realizadas para construir relações com o seu potencial leitor, bem como orquestrar a organização das informações relevantes. Para tanto, no início, o autor (a) traz a referência bibliográfica da obra resenhada para o leitor e, logo em seguida, uma breve contextualização ou credenciais da autora. Na tessitura do texto, o aluno

estabelece um diálogo com o texto base na terceira pessoa, buscando um distanciamento do autor e também do leitor. Essa marca nos leva a inferir que o aluno ainda se coloca timidamente diante do texto, não estabelece uma relação mais próxima com o objeto resenhado e entre os interlocutores.

No que se refere ao diálogo com as informações do texto base, o autor traz a voz da autora do texto base para respaldar suas afirmações, faz escolhas em que podemos perceber uma tentativa de resumir, compactar informações. Apesar de o receio de se estender, pois considera que o resumo acadêmico não pode ser extenso, ele deixa escapar as ideias relevantes que precisam situar o seu leitor, como a teoria utilizada, o quadro de referência da autora, etc. O autor prima por uma organização das informações em poucos parágrafos, sendo um mais curto e outros mais extensos. Poderia, no entanto, distribuir as informações com mais equilíbrio.

No desenvolvimento do fluxo de informações do texto, o autor busca correlacionar conexões entre os temas e subtemas representados: o preconceito linguístico e a relação homem e fala. Nesse processo de correlação, percebe-se uma progressão temática, construída com base na expansão e na correlação/ conexão das ideias principais. No texto em questão, há uma progressão temática e tentativa de ter autonomia sobre o texto, buscando não fazer repetições literais do texto-base. Nota-se que as escolhas lexicogramaticais buscam, por meio da paráfrase, uma recriação sintética das ideias principais do texto, na tentativa de não trazer explicações extensas, trazendo exemplos para consubstanciar o argumento contra o preconceito. Percebe-se, no último parágrafo, um posicionamento do autor em relação a representação do preconceito linguístico *“esse tipo de preconceito, assim como qualquer outro tipo de discriminação, deveria ser tratado como crime”*, essa tomada de posição marca um engajamento/ identificação do autor com relação ao tema representado, buscando demarcar que compreendeu o argumento apresentado. No que tange ao uso da linguagem, o autor apresenta problemas pontuais quanto ao uso da convenção, questões ortográficas, distribuição do fluxo das informações para conexões e articulação entre as partes.

Observando em nível macro a presente produção, nota-se um esforço do graduando em organizar o seu texto considerando os propósitos comunicativo e adequá-lo ao contexto que busca se situar, bem como se apropriar da voz do outrem. Contudo, é necessário compreender que essas produções não são produtos, mas resultados de um processo, sendo necessária a reescrita e o *feedback*. Nos depoimentos dos alunos é demarcado o desejo de sentir-se assistido, a possibilidade de ‘consertar’, entender o porquê sua produção não atendeu a atividade demandada pelo professor.

No entanto, nem tudo é tão simples. Levar os graduandos que chegam na universidade a compreender aspectos do próprio conteúdo de temas que não são tão familiares a eles e articular com uma análise na tessitura do texto, considerando aspectos relacionados ao registro que possibilita

a instanciação do gênero, é uma tarefa complexa. Uma tarefa que só poderá atingir o resultado esperado, se o texto se tornar uma coleção harmoniosa de significados apropriados aos contextos, se for conduzida de forma processual, gradativa e compreendendo que o uso social da escrita e da leitura precisa ser tornar uma experiência nessa comunidade, um comportamento social.

Os gêneros podem ser ensinados? Se podem, que sentido devemos atribuir a palavra ensino? Se entendemos 'ensino' como 'instrução', é evidente que não poderemos ensinar os gêneros. O que nesse sentido se ensina é a dimensão textual – os textos -, e fazer isso é ter uma visão parcial dos gêneros. Se o entendemos como 'imersão', assumimos que os gêneros podem ser objetos de ensino, uma vez que sua apropriação ocorre de modo situado, orientado por propósitos reais. Esse modo de 'ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros requer inserir os alunos numa verdadeira 'etnografia' das práticas de linguagem. (OLIVEIRA, 2010, p.340).

Ao trazermos o questionamento de Oliveira (2010), podemos depreender que, o que aprendemos com os gêneros não são padrões de formas, ou mesmo métodos para atingirmos nossos próprios fins. Aprendemos quais fins podemos alcançar, aprendemos a compreender melhor as situações em que nos encontramos e as potencialidades para o fracasso e o sucesso da ação praticada; aprendemos modos de como participar nas ações de uma comunidade, nesse caso a comunidade acadêmica. A razão disso, segundo Miller (1984), é que gêneros incorporam elementos de racionalidade cultural.

Nesses parâmetros, o planejamento do trabalho a ser desenvolvido dentro de disciplinas em um curso de graduação deve partir do princípio da análise das necessidades de comunicação dessa comunidade discursiva. Aliado a esse princípio, é necessário que se considere o fato de que tais necessidades emergem dos contextos de práticas, em que os sujeitos utilizam a linguagem para o desempenho das funções sociais e objetivos determinados.

Em relação ao professor, Vian Jr (2011) pontua que deve-se levar em consideração suas experiências com o trabalho com os gêneros, as diversas teorias que informam a prática da utilização dos gêneros e ensino, o conhecimento sobre leitura e escrita para fins acadêmicos. Somado a isso, deve-se levar em consideração, ainda, um trabalho de sensibilização, pois é necessário que os conhecimentos sobre os gêneros que os alunos possuem sejam acionados.

Em relação ao ponto de partida do trabalho, tem-se o nível macro, ou seja, os aspectos cultural e o discursivo, para que se caminhe em direção ao nível micro, ou seja, ao linguístico, no nível da oração, das escolhas lexicais, buscando instigar a reflexão sobre o fato de que as escolhas linguísticas são motivadas a partir de uma interface com o contexto, e que as escolhas

no nível cultural, contextual e discursivo determinam as escolhas no nível léxico-gramatical do texto produzido em uma dada interação.

Vian Jr (2001, p.80) aponta maneiras de abordar o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros discursivos, como usuário de inúmeros outros que utiliza diariamente, buscando correlacionar características com os gêneros que circulam em outras esferas de atividade. Para tanto, pode-se levantar perguntas como “O que significa para você um artigo acadêmico, ou uma resenha crítica? Por que são gêneros utilizados no meio acadêmico?”, dentre outras. A partir do levantamento desses elementos, pode-se explorar os elementos do contexto de situação, especificamente as variáveis de registro (HALLIDAY;HASAN, 1989): o campo, as relações e o modo do discurso, buscando trabalhar o contexto de situação em que o texto é produzido, que pode incluir, por exemplo, atividades sobre quem escreve resenhas críticas e a que público se destina (relações), onde são publicados (campo), e a função das resenhas no contexto, bem como os modos como circulam como são publicadas/organizadas (modo). Nesse nível, devem ser explorados aspectos de como se organiza uma resenha e o porquê dessa organização, o conteúdo de cada uma dessas partes e sua função retórica e organizacional, além de se analisar que tipo de linguagem deve ser utilizada na escrita de uma resenha crítica, artigo acadêmico.

Diante dessas considerações, é relevante considerar os gêneros como princípio organizador de cursos, currículos e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem, já que os gêneros do discurso permitem o caminho para que se trabalhe a linguagem, em nível lexicogramatical, a partir das escolhas realizadas pelo produtor textual e da forma como essas escolhas podem ser decodificadas no processo de leitura e escrita e, na produção de significados para a representação, interação e organização da unidade de sentido.

ALGUNS ASPECTOS CONCLUSIVOS

Esse trabalho levantou algumas questões de interesse para o ensino e pesquisa sobre as práticas de letramento acadêmico em cursos de licenciatura na universidade. Algumas situações observadas explicitam a relação tensa, conflituosa nas interações mediadas pela escrita no contexto universitário. Assim, é notório que os alunos de graduação não possuem o domínio do repertório de gêneros da esfera de comunicação acadêmica, trazem diversas experiências com a escrita, tendo o domínio de um conjunto de gêneros não comum a esfera acadêmica. No entanto, para se incluir e apropriar dessa esfera de atividade humana, precisam compreender os gêneros do discurso acadêmico como mecanismo de intercomunicação. No processo de mediação, é significativo estabelecer uma relação contínua entre ação social, gêneros do discurso, contexto, texto e linguagem. Nessa perspectiva, os gêneros vão se realizando a partir de escolhas feitas pelo usuário, configurando o contexto de situação

em que atuam, visto que essas escolhas determinam os participantes da interação e que papel a linguagem desempenha nessas interações. Os significados dessas escolhas no nível sociossemiótico, vão se construindo linguisticamente por meio da seleção léxicogramatical feitas no sistema. Ensinar a linguagem sobre a perspectiva do gênero é possibilitar o acesso a contextos sociais. Nas palavras de Marcuschi (2005, p. 10-12), o trabalho com os gêneros “possibilita a compreensão do seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, “com espécies de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”.

É necessário que se desenvolva um trabalho situado, com instrução explícita com os graduandos para que percebam como a linguagem circula nessa esfera comunicativa e reconheça a organização de determinados gêneros do discurso, bem como os propósitos desse gênero com o qual constituirá um vínculo. Portanto, é preciso que tenha conhecimento de como um determinado gênero funciona, as convenções e normas que ditam suas características lexicogramaticais e as relações que são intermediadas por esse gênero, possibilitando ensinar os usos da linguagem como práticas situadas e não como sistema de regras.

Záira Bomfante dos Santos (zbofante@gmail.com)
Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CEUNES.

Rita de Cassia Cristofoleti (ritadecassiacristofoleti@gmail.com)
Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES/CEUNES.

Como citar esse artigo

SANTOS, Zaíra Bonfante; CRISTOFOLETTI, Rita de Cassia. A escrita no contexto universitário: perspectivas para o letramento acadêmico. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 19, p. 94-113. dez. 2020.

ABSTRACT: In the present context, there are several works that have been devoted to discussing reading and writing in university space, seeking to understand the process of appropriating the words of others. In this work, we adopted the conception of writing as a process in which the students are trained for the research, so they are in a process of writing research in formation. Thus, we try to trace a contextualization of the epistemological importance of the sociossemiotic conception and the extended conception of academic literacy and its implications for university life. We will link the discussion from our teaching, research and extension experience developed in an institutional program of academic support to undergraduate students. In this direction, we indicate the literacy projects as an alternative for the development of a work contextualized with the discursive genres.

KEYWORDS: Academic literacy. Discursive Genres. Teaching.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M.(VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BHATIA, V. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London/New York: Continuum, 2004.
- BHATIA, V. Genre Analysis Today. **Revue belge de philologie e d´histoire**, Bruxelles, n.75, p. 629-642, 1997.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the Genre and Activity of experimental article in Science**. **Madison**: The university of Wisconsin Press, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.
- GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- _____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- _____. Language as Social Practice. In: MAYBIN, J. (Ed.). **Language and Literacy in Social Practices**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994b. p. 23-43.
- _____. **An introduction to functional grammar**. 3ed. London: Hodder Education, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (Ed.). **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: OUP, 2002.
- IVANIČ, R. **Writing and identity: the discursual constuction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. The Social Practices of Reading, In: MUSPRATT, S.; ____ (Ed.) **Constructing critical literacies**. St. Leonards, Australia: Allen &Unwin, 1997.
- MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours**. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1984.
- MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez: 2005, p. 9-13.
- MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, 2010, p.363-386.
- MARTIN, J. **English Text: system and structure**. Amsterdam: Benjamins, 1992.
- _____. Close Reading: Functional linguistics as a Tool for Critical Discourse Analysis. In: UNSWORTH, L. (Org.). **Researching Language in schools and communities**. London: Cassel, 2000. p. 275-302.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning beyond the Clause**. London/New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning beyond the Clause**. London/New York: Continuum, 2ª edição, 2007.

MEURER, J. L. Role Prescriptions, Social Practices, and Social Structures: a sociological Basis for the Contextualization of Analysis in SFG and CDA. In: YOUNG, L.; HARRISON, C. (orgs.). **Analysing Social Change Through Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis**. London/New York: Continuum. p. 85-99, 2004.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. R. Genres as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70, p. 151-167, 1984.

MILLER, C. R. Rhetorical Community: the Cultural Basis of Genre. In: Freedman, A.; Medway, P. (orgs.). **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis. P. 67-78, 1994.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **Revista Delta**, nº24, 2008, p. 341-383.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.10, 2010, p.325-345.

SCHERRE, M. M. P.: O preconceito linguístico deveria ser crime; **Revista Galileu**, Editora Globo, novembro de 2009, p.94. Resenha acadêmica.

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

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SWALLES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: CUP, 1990.

VIAN JR., O. O artigo na família de gêneros acadêmicos: notas sobre aspectos tipológicos, topológicos e seu papel no ensino-aprendizagem de leitura. In: BARBARA, L; MOYANO (Org.). **Textos e Linguagem acadêmica: explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

VIAN JR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para Ciências Contábeis. **Linguagem em (Dis)curso**: 18 fev. 2018.