

---

## UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA ESCRITA E DA LEITURA NO ENSINO SUPERIOR

---

Vaz Pinto Có<sup>1</sup>

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello<sup>2</sup>

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando ingressei no Ensino Superior, enfrentava enormes dificuldades em responder satisfatoriamente à demanda discursiva que era solicitada por docentes dessa esfera. Naquela época imaginava que isso estaria relacionado com uma falta da minha preparação no ensino médio, ou seja, meus professores daquele nível não haviam feito bem direitinho o trabalho deles. Minha compreensão do letramento estava plasmada no modelo autônomo: de um lado entendia o letramento como uma técnica possível de ser adquirida de modo individual, de outro lado, não compreendia a diversidade do letramento, assim pensava que uma apropriação sólida em relação à leitura e à escrita no ensino básico poderia ser transferida para o ensino superior.

No entanto, o letramento, para Street (2014), é prática social contextualizada de uso da escrita e da leitura, considerando as questões sociais, culturais, políticas, ideológicas. Por meio dessa compreensão, o autor escreve o termo letramento no plural, criticando a tentativa da sua universalização, pois cada comunidade usa a leitura e a escrita conforme suas necessidades. Assim, a universidade tem suas próprias práticas e suas convenções sobre a leitura e a escrita e a maioria dessas convenções são *escondidas* (STREET, 2010).

Na base disso, a escrita acadêmica precisa ser ensinada, já que o estudante não conseguirá adquiri-la de modo espontâneo sem a intervenção didática dos membros mais experientes dessa nova esfera da vida social em que ingressa (STREET, 2010, MARINHO, 2010, ZAVALA, 2010, TERRA, 2013, ASSIS, 2014,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, [vazcopinto@gmail.com](mailto:vazcopinto@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, [hilda.micarello@ufjf.br](mailto:hilda.micarello@ufjf.br)

2015, FIAD, 2016, BEZERRA; LEDO, 2018, SILVA; CASTANHEIRA, 2019, MAGALHÃES; GARCIA-REIS, 2021). Ao ingressar no ensino superior, o estudante precisa compreender as convenções acadêmicas, sobretudo o modo de funcionamento do discurso acadêmico. Para isso, deve imergir nessa esfera, o que não acontece “do dia para noite”, pelo contrário, é um processo que requer muitas vivências e interações contextualizadas com outros membros do campo acadêmico.

Por isso, neste ensaio, objetiva-se refletir sobre as práticas de letramento vivenciadas por estudantes de Pedagogia de uma universidade pública federal, por meio dos seus depoimentos acolhidos por duas professoras formadoras dessa mesma instituição, visando demonstrar a importância dos docentes universitários criarem eventos de letramento concretos, como forma de possibilitar que os estudantes se insiram no meio acadêmico e, conseqüentemente, construam seu processo de letramentos acadêmicos.

Além da introdução, na qual contextualizamos nosso objeto e o objetivo que pretendemos alcançar, este trabalho está dividido em três partes. Na primeira, trazemos uma discussão sobre os três modelos utilizados para o ensino da escrita no Ensino Superior; na segunda, discutimos os depoimentos dos seis (6) estudantes que abordaram seus processos de constituição leitora e escritora no contexto escolar e universitário; na terceira e última parte, constam nossas considerações finais.

## **2 OS MODELOS DE ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Novos estudos de letramento buscam compreender melhor a escrita e a leitura dos discentes universitários de modo situado, distanciando-se do modelo de déficit, ou seja, essa abordagem não se concentra em debater a escrita boa ou ruim dos estudantes, pelo contrário, se engaja na conceituação de uma nova epistemologia que desse conta do trabalho com a escrita nas universidades, principalmente em diferentes cursos universitários (LEA; STREET, 2014).

Revestido desta nova perspectiva de compreender o letramento acadêmico, Lea e Street (2014) perceberam que nos contextos acadêmicos se destacam três

modelos que orientam o ensino da escrita: **modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização e o modelo de letramentos acadêmicos.**

O modelo de habilidade de estudo compreende a escrita e o letramento como uma habilidade individual e cognitiva. Desse modo, dedica sua preocupação aos elementos físicos dos textos, principalmente, ao sistema linguístico, esperando que os discentes transfiram os conhecimentos adquiridos para outros contextos de uso da linguagem sem mínimas dificuldades (LEA; STREET, 2014).

Esse modelo acredita que dominar a língua é sinônimo de dominar a escrita, além disso, a escrita não é vista como uma prática social situada que requer uma compreensão específica em cada contexto de uso da linguagem. Contrariamente a essa concepção, Bakhtin (2014), afirma: “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos” (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Fica evidente que saber a língua não é a mesma coisa que saber todos os possíveis gêneros discursivos, nem significa compreender o modo de uso da língua em diferentes campos. Assim, quando um estudante ingressa na universidade deve ter direito ao ensino dos gêneros discursivos que circulam nesse campo, considerando as práticas sociais e culturais acadêmicas, contribuindo para que ele possa compreender o discurso acadêmico e o modo de funcionamento da escrita na esfera acadêmica. Para Lea e Street (2014), o modelo de habilidade de estudos, anteriormente citado, embasa sua prática de ensino no modelo autônomo de letramento, pois nele o letramento é visto como desafio individual, desconsiderando as questões sociais e culturais, as dimensões institucionais, as relações de poder que vigoram nos processos de uso da linguagem.

Esse modelo vê o discurso acadêmico como explícito que pode ser constituído apenas com apropriação da dimensão linguística. Street (2010) identificou algumas dimensões escondidas, as informações implícitas que não são trabalhadas durante a prática didática de ensino da escrita na universidade, no entanto, são consideradas no processo de avaliação da escrita, especificamente do artigo acadêmico. O autor percebeu que os critérios usados nos processos de avaliação da produção escrita na universidade, às vezes, não são óbvios para os

estudantes, nesse caso, se não forem considerados durante a ação didática de ensino da escrita acadêmica podem ter impacto negativo no processo de letramento dos discentes. Podemos relacionar essa discussão com esta imagem a seguir, produzida no contexto de uma proposta de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio):

#### Exemplificação da Complexidade da Escrita



Fonte: selfieblog.net (2015)

Nessa imagem, a menina foi questionada pelo jornalista “se o tema fosse selfie...”, então ela respondeu: “tiraria nota 1000”, nota máxima na redação. Apesar de ser um texto que está inserido no contexto do humor, é um ótimo exemplo para demonstrar a importância de compreender a escrita como prática social situada. Na charge, há a ilusão de que domínio do tema é suficiente para se sair bem numa prática de escrita. Entretanto, toda prática de linguagem é concretizada a partir de um gênero discursivo, cada gênero tem suas próprias convenções, ou melhor, uma pessoa deve escrever sobre *selfie* em um determinado gênero discursivo, nesse caso, além do ótimo conhecimento sobre o tema, é importante ter conhecimento profundo sobre o gênero que será escrito. Também, em cada prática de escrita, o autor precisa compreender qual é a demanda discursiva que se coloca a ele. Além disso, abordar satisfatoriamente um tema em um gênero específico não significa que isso será possível em todos os outros gêneros discursivos. Por isso, a escrita precisa ser ensinada de modo situado.

Por sua vez, Santos (2016), refletindo sobre a necessidade de socialização dos conhecimentos, investigou as práticas de leitura e de escrita vivenciadas por professores em formação durante as atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Percebe-se que na prática da escrita acadêmica há questões implícitas que precisam ser desvendadas. A autora afirma que a imersão nas práticas de escrita acadêmica conduzidas de modo situado pode possibilitar que os professores em formação adotem uma postura responsiva e tática na prática da escrita no Ensino Superior. Para ela, isso pode contribuir para que possam explicitar os “mistérios” relacionados com a escrita nesse contexto e adotar o papel dos sujeitos que produzem seus textos de modo consciente, buscando dar conta da responsabilidade acadêmica e social que devem assumir, tanto no contexto acadêmico como, futuramente, no momento da atuação profissional no ensino básico.

Já o segundo modelo, de socialização, conforme Lea e Street (2014), trabalha a escrita na perspectiva de aculturação dos discentes em relação aos discursos e aos gêneros acadêmicos ancorados nos diferentes temas e disciplinas universitárias. Para os autores, no entendimento desse modelo, os estudantes precisam adquirir uma forma específica de falar, escrever, pensar e interagir perante as práticas de letramento que demonstram as identidades de outros universitários que fazem parte da sua disciplina ou que compartilham a mesma temática. Eles acrescentam que esse modelo acredita que os discursos das disciplinas acadêmicas e os gêneros discursivos acadêmicos têm uma relativa estabilidade, assim, caso os discentes consigam dominar suas regras específicas estarão em condição de produzi-los em diferentes situações, sem dificuldades.

Nesse sentido, o modelo de socialização desconsidera o processo de construção de sentido, já que, este é dado, ao estudante precisa somente ser repassado esse conhecimento por meio de um membro mais experiente daquela comunidade temática ou disciplinar. Observa-se, nesse modelo como no anterior, que a escrita acadêmica é algo que deve ser dado ao estudante negando, assim, sua autonomia de participar ativamente no processo de construção e compreensão dos discursos que são difundidos nos diferentes contextos acadêmicos.

Já o modelo de letramento acadêmico, para Lea e Street (2014), está relacionado com o processo de construção de significados, considera a identidade, poder e autoridade dos estudantes, toma como pano de fundo a dimensão institucional, buscando entender o que é dado como conhecimento ou não no contexto específico da universidade. Para os autores, esse modelo tem semelhança com o da socialização acadêmica, mas é diferente deste, pois inclui os diferentes processos relacionados à constituição do letramento acadêmico, assumindo que esse processo é muito complexo, flexível, localizado e, além disso, engloba questões epistemológicas e sociais. Desse modo, requer compreender as relações de poder entre os membros universitários, as instituições e as identidades sociais dos participantes.

O modelo de letramento acadêmico fundamenta sua atuação na abordagem ideológica de letramento, nega a universalização das práticas de letramento, visto que defende que essas práticas vão variar em cada contexto social de uso da linguagem. Assim sendo, nesse modelo o letramento precisa ser abordado de modo situado, pensando nas questões históricas, culturais, políticas e ideológicas. Para Terra (2013), o modelo ideológico de letramento defende os seguintes pressupostos:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p. 45).

Vê-se que, nessa perspectiva, o letramento é entendido como uma prática sociocultural contextualizada, assim, vai além da apropriação da dimensão linguística ao considerar os contextos em que as práticas de uso da linguagem são inseridas. Por meio disso, neste trabalho, defendemos que antes do ensino da escrita no ensino superior, é preciso compreender as particularidades dos estudantes de modo a fundamentar a prática didática na perspectiva interativa.

A partir do que foi exposto, compreendemos que o modelo do letramento acadêmico é mais inclusivo e mais sensível às particularidades e às dificuldades dos estudantes universitários em relação à constituição do letramento no ensino superior, embora, conforme Lea e Street (2014), os três modelos abordados não sejam excludentes para o processo de trabalhar a escrita acadêmica, pois podem ser utilizados conjuntamente em diferentes contextos acadêmicos. A nosso ver, é a

partir do modelo de letramento acadêmico que se deve planejar e executar o processo de ensino da escrita na universidade, visando a contribuir para que os estudantes sejam mais ativos e responsivos no processo de constituição do letramento em diferentes práticas sociais acadêmicas de que participam no âmbito universitário.

### **3 AS PRÁTICAS DE ESCRITA E DE LEITURA DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA**

Os dados analisados neste trabalho são relatos de memória de estudantes do primeiro período de um curso de licenciatura, Universidade Federal de Juiz de Fora. Foram recolhidos pelas duas professoras formadoras desse curso, na disciplina Práticas de linguagem, semestre 2022.1. O propósito visa conhecer as práticas de leitura e de escrita desses estudantes ao longo das suas trajetórias, além disso, como está sendo suas imersões em relação à leitura e a escrita no contexto acadêmico, visando pensar as práticas didáticas que possam contribuir no processo de constituição dos seus letramentos acadêmicos.

Os depoimentos dos estudantes apontam que eles entendem a escrita e a leitura como práticas universais, nesse caso, o letramento não é uma questão contextualizada, complexa, dinâmica e múltipla. Também compreendem o letramento como processo neutro, desconsiderando a questão institucional e as relações de poder relacionadas com as práticas de letramento no contexto acadêmico e escolar. Por isso enxergam suas dificuldades como deficitárias e não como algo normal no processo de aprendizagem.

O estudante 1, a seguir, relata uma experiência negativa no ensino fundamental em relação ao seu processo de aprendizado,

[...] na escola, não tive das melhores experiências, fui reprovado no meu 1º ano do ensino fundamental. Foi um choque de realidade e desde o dia da reprovação prometi para mim mesmo que nunca mais ficaria para trás. Confesso que naquela fase eu era um aluno difícil de trabalhar, nem sempre queria prestar atenção nas aulas, mas lembro também que a professora me deixava de lado, nunca se dispôs a me ajudar. Creio que dava mais atenção para quem estava avançando. (Depoimento Estudante 1).

Observa-se que o aluno, agora um estudante universitário, faz uma autocrítica de sua atuação discente por não ter se engajado ativamente durante sua formação

escolar, quando diz “confesso que naquela fase eu era um aluno difícil de trabalhar, nem sempre queria prestar atenção nas aulas”. A partir disso, demonstra a falta de colaboração da professora em seu processo escolar, o pode ser verificado no trecho “mas lembro também que a professora me deixava de lado, nunca se dispondo a me ajudar”. Essa consideração evidencia sua percepção de que o ensino e aprendizagem são processos relacionais.

Ainda para o estudante 1, a não colaboração da professora pode estar relacionada com uma certa atenção seletiva da docente: “creio que dava mais atenção para quem estava avançando”. A nosso ver, a professora pode não saber lidar pedagogicamente com o aluno que não se engaja ativamente na aula, como esse estudante. Isso pode ser uma decorrência do fato de que sua prática docente está embasada no modelo de letramento autônomo, razão pela qual não vê o letramento como uma prática social (STREET, 2014): cada aluno deve ser responsável pela constituição do seu letramento, de modo individual. Desse modo, a docente não promove ações coletivas de aprendizagem em que um aluno, além de se engajar na sua própria formação, precisa também contribuir na formação de seus colegas, adotando uma posição ativa e responsiva na sala de aula.

Enquanto o estudante 1 demonstrou sua insatisfação em relação à prática docente da professora, o estudante 2, a seguir, sublimou a importância dos professores na sua constituição leitora ao afirmar: “[...] hoje, com meus 19 anos, posso afirmar que meu gosto pela leitura partiu de um montante de trabalho de vários professores, eles me ajudaram a me encontrar e tomar gosto pela escrita” (Depoimento estudante 2). Para o estudante 2, os docentes têm um papel importante para que ele tenha uma imersão na leitura. Para isso, primeiramente, o docente precisa compreender a situação do aluno e a partir disso agir de modo concreto para contribuir na formação dele.

No trecho a seguir o estudante 3 avaliou de modo negativo a ação pedagógica do docente sobre a forma como trabalhava a produção textual:



[...]sempre gostei de fazer tais produções [de texto], mas para mim um ponto negativo era que os professores nunca davam um retorno, e isso acabava atrapalhando o processo de melhoria dos textos, pois não dava para saber em que ponto estava meus maiores erros” (Depoimento estudante 3).

Percebe-se, com base na experiência do estudante 3, que a produção textual não foi feita para servir como mecanismo de aprendizado do aluno e de sua inserção numa situação comunicativa concreta, pelo contrário, visava apenas à atribuição de uma nota ao estudante. Por essa razão, não havia uma interação do professor com o texto do aluno que permitisse a este último avaliar o quanto sua produção se aproximava do que seria esperado para a situação de escrita proposta. Isso pode dificultar o progresso do aluno em relação à escrita, uma vez que ele não tem um retorno sobre seu texto para poder fazer uma autoavaliação sobre sua produção escrita e a adequação desta a uma situação comunicativa específica.

Street e Lea (2014) sublinham a necessidade de o aluno ter retorno sobre seu texto:

[...] em particular, identificamos o vínculo entre práticas culturais e diferentes gêneros; **a relevância de feedback sobre os trabalhos escritos pelos alunos no processo de aprendizagem**; e como tanto alunos quanto professores podem aprender muito quando colocam em primeiro plano produção de sentido e identidade no processo da escrita (p. 481, grifo nosso).

Nesse sentido, para que os professores universitários orientem a produção escrita de modo situado e na perspectiva interativa, é importante que os estudantes tenham uma visão externa em relação aos seus textos. O estudante 4, a seguir, demonstra gostar da prática de leitura, mas percebe-se que ele ainda não demonstra imersão nas de práticas de leitura e um interesse por essas práticas:

Eu sempre gostei muito de ler, porém, meu maior desafio era eu escolher um livro por contra própria e decidir lê-lo, eu adorava ler quando as professoras mandavam, porém era uma obrigação, depois que isso acabou ficou mais complicado pra eu ter essa força de vontade, só que depois que eu voltei a estudar já dentro da UFJF eu comecei a me interessar novamente, nas aulas quando os professores não passam nada no quadro eu já fico angustiada querendo fazer minhas anotações e quanto à leitura hoje já me vejo mais interessada, pesquisando livros, baixando, comprando, hoje percebo que meu incentivo voltou (Estudante 4).

No depoimento do aluno 4 observa-se que a, na educação básica ele ainda não estava imerso em práticas de leitura, ou seja, a leitura era algo que se impunha a ele de fora, como obrigação, não era algo que estivesse dentro de si, pois não

sentia a necessidade de ler, não compreendia a importância da leitura na sua formação, por isso, lia por obrigação. Entretanto, no ensino superior o desejo pela leitura, tornando-se essa prática uma necessidade e um prazer. Nesse sentido, os professores precisam saber a relação dos alunos com a leitura no sentido de poder contribuir na formação leitora deles na universidade.

Já o estudante 5, diferente do estudante anterior, afirma que não havia criado o hábito de ler, sua percepção sobre a constituição da prática de leitura pode ser enquadrada no modelo autônomo de letramento, porque entende que a prática de leitura precisa ser constituída de modo individual sem considerar o contexto social e cultural em que uma pessoa está inserida:

Não sou muito de ler e muito menos de escrever, infelizmente não criei esse hábito e hoje sinto que vai me fazer falta, pois vou ter que criar esse hábito na marra. Eu li pouquíssimos livros; eu li uns romances e alguns da igreja. Agora que estou tendo contato com textos acadêmicos e sinto que fico um pouco para trás (Depoimento estudante 5).

A linguagem é prática social, assim, provavelmente esse estudante não foi imerso em práticas significativas de leitura e de escrita em sua trajetória na educação básica, o que, ele reconhece, tem dificultado sua relação com os textos acadêmicos. Desse modo, é fundamental que o docente contribua com o progresso dos discentes universitários, adotando uma prática de ensino da escrita acadêmica de modo contextualizado com a finalidade de ajudar o aluno a compreender a formação leitora e escritora como processos que precisam ser construídos na coletividade.

No trecho “vou ter que criar esse hábito na marra”, o aluno demonstrou a necessidade de se esforçar. Sem a participação ativa do docente como membro mais experiente, o progresso do aluno tende a não ser tão significativo, dado que está se inserindo na esfera acadêmica que tem suas dimensões escondidas (STREET, 2010) e questões implícitas que precisam ser desvendadas (SANTOS, 2016). Desse modo, precisa de outros membros que frequentam essa esfera para poder compreender melhor como deve interagir nesse novo contexto. Acrescentamos que o esforço individual é importante, mas o letramento acadêmico requer a interação com outros sujeitos da esfera acadêmica, já que é nas relações dialógicas que o sujeito constitui seu aprendizado (BAKHTIN, 2016). Em outras palavras, o aluno pode acreditar que ler todos os dias na biblioteca horas e horas

será suficiente para a constituição do seu letramento acadêmico, assim, pode não interagir com outros membros também acadêmicos, sobretudo abdicar de participar nas práticas acadêmicas situadas nas quais ele pode ter oportunidade de constituir sua identidade como membro desta esfera.

Conforme Zavala (2010), a escrita acadêmica não é simplesmente o modo particular da manifestação da escrita na esfera acadêmica é também uma visão de mundo e de conhecimento, neste sentido, se apropriar dessa nova maneira de uso da linguagem não pode se realizar de uma forma ingênua e espontânea sem uma imersão profunda no campo acadêmico.

A estudante 6, a seguir, embora tenha a compreensão da escrita e leitura como processo, apresenta uma percepção do letramento também assentada no modelo autônomo (STREET, 2014), uma vez que toma a constituição leitora e escritora como uma responsabilidade individual:

Atualmente, graduanda em Pedagogia, um dos meus maiores desafios está sendo conseguir me adaptar a alta demanda tanto para leitura quanto para escrita, uma vez que não estou acostumada a ler com frequência e escrever com muita formalidade. Mas acredito no ditado popular que afirma “ninguém nasce sabendo” logo, é possível aprender sobre ambos, já que isto não é um dom e sim uma habilidade adquirida com a prática e o tempo (Estudante 6).

A aluno compreende que a escrita não é algo dado, aliás não é dom, quando diz que “já que isto não é um dom e sim uma habilidade adquirida com a **prática e o tempo**” (grifo nosso). Porém percebe a escrita como uma técnica que pode ser apropriada com a prática. Para Zavala (2010), o letramento acadêmico também envolve as questões epistemológicas, de identidades e de poder. Neste sentido, o domínio da dimensão linguística é muito insuficiente para se apropriar do discurso acadêmico e a maneira de uso da linguagem nessa esfera, pois o letramento acadêmico não é simplesmente uma técnica que pode ser adquirida apenas com a prática, sem a imersão profunda no contexto acadêmico.

Nesse novo contexto, o estudante precisa saber gerenciar as vozes (ASSIS, 2014) no sentido de operar a intertextualidade e a retextualização que são práticas comuns na constituição do discurso acadêmico, também precisa ter noção sobre as condições de produção e de circulação de cada gênero acadêmico que será produzido (SILVA; CASTANHEIRA, 2019). Isso mostra que a prática é importante, mas é muito pouco para a constituição do letramento acadêmico, visto que o gênero

está inserido numa determinada esfera e que cada esfera tem seu modo social e cultural de lidar com a linguagem (BAKHTIN, 2016). Na base disso, é necessária uma intervenção didática voltada para a escrita com significado social, ou seja, o professor precisa adotar uma proposta da escrita e da leitura contextualizada, visando contribuir para que os alunos sejam engajados e conscientes durante essas práticas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste ensaio, defendemos a necessidade de ensinar a escrita acadêmica nas universidades a partir das proposições do modelo dos letramentos acadêmicos, ancorado no modelo ideológico do letramento como forma de atender às particularidades dos estudantes que ingressam no ensino superior. Nesse sentido, as disciplinas que se preocupam com esta questão não devem ter um planejamento fixo, precisam ser flexíveis e diagnosticar as situações dos estudantes e, a partir disso, pensar sobre as possibilidades didáticas para constituição dos seus letramentos acadêmicos.

Também é importante que o ensino da escrita na esfera acadêmica não se limite apenas às questões explícitas, as questões implícitas, relacionadas com o modo de funcionamento do discurso acadêmico e das práticas acadêmicas, precisam também ser trabalhadas. Isso contribuiria para que muitas práticas de produção escrita na universidade não continuem funcionando como dimensões escondidas aos estudantes universitários.

Ainda é preciso que a escrita acadêmica seja entendida como um ato formativo e não como uma simples atividade para atribuir a nota ao aluno. Assim, esse processo precisa ser planejado a partir de um contexto específico e situado, ou seja, a produção escrita não deve “nascer do nada”, o discente deve saber de antemão a que demanda discursiva ele deverá responder e, para isso, é imprescindível que o docente colabore para que essa demanda seja respondida de modo consciente e satisfatoriamente. Essa, inclusive, é uma condição para que os estudantes possam efetivamente se inserir na esfera acadêmica, mantendo com ela uma relação de pertencimento e oferecendo sua contribuição ao conhecimento científico.

O professor precisa instaurar o diálogo com o estudante durante a intervenção no seu texto no sentido de que este, o discente, possa adotar uma posição responsiva em relação ao seu texto e, conseqüentemente, repensar seu projeto de produção, principalmente ter uma visão crítica sobre o que produziu no momento da revisão e reescrita. Isso pode contribuir de modo significativo para a constituição do letramento acadêmico do estudante e para que ele transite de forma autônoma e autoral nessa esfera.

### Referências

ASSIS, Juliana Alves. Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que sei: representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

ASSIS, Juliana. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Revista Eutomia**, Recife, 13 (1): 543-561, Jul. 2014.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEZERRA, Benedito; LEDO, Amanda Cavalcante Oliveira. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Escrita na universidade**: panoramas e desafios na América Latina. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. *IN*: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos, Editora Pedro e João, 2016.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. Os modelos de letramento acadêmico: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477- 493, jul./dez. 2014.

MAGALHÃES, Tânia Guedes.; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Letramentos acadêmico-profissionais: compreensões dos licenciandos em letras sobre a educação linguística. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP, 2022.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Desvelando “mistérios” nas práticas de letramento do PIBID. *IN*: FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos**: contexto, práticas e percepções. São Carlos, Editora Pedro e João, 2016.

SILVA, E. M.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 2-21, set./dez. 2019.

STREET, Brian. Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.

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

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v. 29:1, p. 29-58, 2013.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isto?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L; DE GRANDE, P. B. (orgs). **Letramentos**. Campinas, SP: mercado de Letras, 2010.