
As práticas de letramento escolar e acadêmico como instrumento para uma formação profissional: quais são as implicações?

Joaquim Junior da Silva Castro¹
Heloisa Feliciano de Almeida Alves²

Introdução

Pensar nas práticas de letramento, neste século XXI, é pensar nas demandas sociais que tal momento sócio-histórico pressupõe. O mundo atual presencia mudanças cada vez mais açodadas e instigantes. Trazemos alguns dizeres para questionar se, hoje, aceitaríamos algumas dessas frases: “*lugar de mulher é na cozinha*”; “*esse serviço é de preto*”; “*hoje é dia da gordice*”? Entendemos que nossa resposta esteja amplamente relacionada ao contexto social, ao nosso lugar no mundo, a como nos identificamos e, sobretudo, aos nossos valores, concepções e ideologias. Entretanto, como todos esses aspectos se relacionam às práticas de letramento, dentro de uma universidade pública?

Se relacionarmos esses exemplos que vinculam a linguagem a aspectos históricos e sociais, uma reflexão importante que trazemos para este trabalho, no âmbito das práticas de letramento na escola e na universidade, é a percepção de que muitos docentes universitários com seus *valores, concepções e ideologias* se encontram em uma vivência de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, não dialoga com aquilo que deveria ser o foco efetivo para uma aprendizagem que propicie ensinamentos sistematizados e críticos. Ou seja, em muitas circunstâncias, não há uma ponte entre o que é ensinado e os aspectos sociais em que esses conhecimentos estão imbricados para que essa aprendizagem transcorra o fazer profissional de quem, posteriormente, estará em seu ambiente de trabalho. Problematizaremos, neste ensaio, práticas de letramento que são vivenciadas, principalmente, por estudantes de licenciatura e como essa questão pode impactar significativamente seu desempenho acadêmico e profissional.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

O texto está organizado em *Fundamentação teórica*, em que discutiremos brevemente alguns conceitos; *Análise dos dados*, em que traremos à baila reflexões e análises subjacentes aos conceitos trazidos e, por fim, *Considerações finais*, em que apresentaremos reflexões e desdobramentos desses estudos.

Fundamentação teórica

É importante que, precedente às análises, entendamos alguns conceitos que rodeiam o mundo dos letramentos. As discussões dos autores abaixo contribuem para as pesquisas em letramentos escolares e acadêmicos, mostrando-nos caminhos e possibilidades para a ampliação e aprimoramento de nossas pesquisas. Expusemos, aqui, os principais conceitos estudados sobre gêneros, letramentos e letramentos acadêmicos.

Os estudos acerca dos letramentos não são novos; entretanto, com os múltiplos conceitos que temos visto habitualmente, faz-se necessário refletir atentamente sobre eles. Em se tratando de tais conceitos de letramento, podemos observar muitas polêmicas, no âmbito teórico, há muitos pesquisadores:

que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica, enquanto outros, como Hassan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico (TERRA, 2013. p.31).

Dentre eles, Magda Soares apresenta uma das definições mais esclarecedoras do termo considerando que o “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18). Com isso, o uso social que se faz da escrita vai além da apropriação do seu sistema: trata-se de participar das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, como ler uma notícia para se inteirar de um assunto, ler por diversão, ler para fazer uma receita, escrever um bilhete, dentre outros; ou seja, tais práticas sociais exemplificam o que tem se denominado letramento (SOARES, 2003b).

Segundo Matos, embasado nos autores Barton, Hamilton & Roz (2000), a corrente denominada de Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies – NLS) entende letramento como uma prática social e não somente como aprendizagem do sistema da língua. Também é considerado como o elo do sujeito

com a escrita, que é atravessada por crenças, ideologias e pela cultura dos grupos sociais. Enquanto procedimento escolar, trata-se de um produto da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, assim como resulta da ação de utilizar essas habilidades em contextos sociais. E, por último, como o estado ou condição que adquire um grupo social ou uma pessoa como resultado de ter se apropriado da língua escrita e da inclusão num mundo estruturado na cultura escrita, como aborda Matos (2010).

Vale destacar ainda que Street (1984; 2003) define dois modelos para analisar práticas sociais de leitura e escrita: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O modelo autônomo refere-se a um tradicionalismo de concepções de escrita, ou seja, ela é entendida como uma habilidade técnica, neutra e universal. Em contrapartida, o modelo ideológico pressupõe a escrita como uma prática social contextualizada. Dessa forma, as práticas de letramento constituem-se como históricas, sociais e culturais.

Portanto, constata-se que o conceito de letramento é bem complexo. E devido às transformações sociais que vêm ocorrendo em nossa sociedade e aos novos requisitos exigidos sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, esse termo vem passando por ressignificações. Ademais, a grande variedade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que estão presentes no contexto da sociedade contemporânea aponta para a utilização da palavra “letramento” não mais no singular e, sim, “letramentos” no plural, termo que assimila de forma mais adequada essa complexidade.

Dentre as variadas práticas sociais de leitura e escrita, destacamos as acadêmicas, que são de demasiada importância para o nosso campo, o da Educação. Segundo Lea Street (2014), apesar do termo “letramentos acadêmicos” ter sido criado com o propósito de estudar os letramentos na modalidade do ensino superior, o conceito não se restringe a esse nível de ensino; ele também pode ser utilizado para a etapa que denominamos de Educação Infantil, mas também para o Ensino Fundamental e Médio. No Brasil, o debate sobre letramentos aparenta ser mais denso na modalidade de ensino básico, com um foco peculiar na sua relação com o processo de alfabetização.

Com base nas ideias oriundas do letramento acadêmico, portanto, partimos

do pressuposto de que é essencial ter o conhecimento em relação às práticas de leitura e escrita mediadas por gêneros textuais típicos deste contexto acadêmico, sendo essas qualidades fundamentais para a formação do aluno, visto que este conhecimento sobre os gêneros propiciará um processo de desenvolvimento de capacidades e pontos de vista referentes aos modos de interagir com a escrita nessa esfera social.

Lea e Street apontam que “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (1998, p.157). Os autores, a partir de suas pesquisas, revelam que há três abordagens relativas à escrita do aluno universitário: o modelo das habilidades de estudo, da socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998).

Na primeira abordagem, o letramento é compreendido como um grupo de habilidades individuais e cognitivas que os alunos devem ter e desenvolver. Ao serem assimiladas, essas habilidades seriam levadas a outros domínios de escrita da universidade. Em relação ao modelo da socialização acadêmica, o docente é quem vai inserir os estudantes na cultura universitária, de modo que apreendam a maneira de falar, raciocinar, interpretar e escrever nas disciplinas e temas próprios desse ambiente. Dentro desse modelo, os gêneros acadêmicos são considerados constantes e, assim, supõe-se que aprendendo as convenções que estabelecem esses gêneros, os estudantes estarão preparados para envolver-se nas práticas letradas específicas dessa área.

A última abordagem compreende os letramentos tendo como “foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade” (LEA; STREET, 2014, p.479), ou seja, têm a leitura e a escrita como práticas sociais; nessa lógica, constituem a atividades das diversas áreas acadêmicas de estudo e estabelecem uma outra maneira de compreensão, interpretação e de organização do conhecimento.

Nessa perspectiva, dialogar sobre o letramento acadêmico é, portanto, pautar a discussão sobre a aprendizagem da escrita na universidade pela ótica do agir no mundo para efetiva participação social. Isso significa que não se trata de abordar a escrita na universidade somente a partir de um método aprendido pela repetição e

sem qualquer conexão com a realidade dos sujeitos envolvidos nas diferentes formações profissionais que a graduação propicia. A universidade se constitui em lócus que se organiza por inúmeras práticas sociais, em que é necessário que os estudantes, enquanto indivíduos em desenvolvimento de variados letramentos, demonstrem suas habilidades em relação à escrita. O letramento acadêmico, como já dito anteriormente, se caracteriza como as práticas sociais de uso da língua oral ou escrita, o que envolve o domínio dos gêneros textuais das variadas áreas da academia. Entretanto, para que se tenha uma melhor compreensão desses gêneros específicos, inicialmente é de extrema relevância entender o conceito de gênero textual. Ao tratar dos conceitos de gêneros e comunidade discursiva, Aranha destaca que:

O gênero se estabelece dentro de uma comunidade discursiva e ela torna-se responsável por ele. Poderíamos sugerir que existe um processo de auto-alimentação: a comunidade discursiva desenvolve determinados gêneros e a existência de gêneros específicos configura grupos sociais como comunidades discursivas por compartilharem propósitos comunicativos efetivados através dos gêneros pertinentes a ela (ARANHA,2004, p. 29).

Dessa maneira, o princípio e a constituição de um gênero ocorrem no interior de uma comunidade linguística. Na abordagem acerca dos conhecimentos e conceitos destacados por Marcuschi, ele propõe uma concepção de gênero visto,

[...] não como instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mas sim, como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como, na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (2003, p. 19).

Na ótica de Souza e Bassetto (2014), os gêneros textuais acadêmicos circulam na esfera universitária como veículo de comunicação entre os professores, pesquisadores e estudantes, com diversas finalidades comunicativas, principalmente aquelas relativas às atividades de estudo e pesquisa nos diferentes campos de conhecimento. A utilização de textos de diferentes gêneros no processo de ensino e aprendizagem é essencial para a vida do estudante, principalmente, a do universitário, visto que é a partir deles que se aprende a aperfeiçoar a expressão e a melhor compreender a linguagem oral e escrita desta esfera.

Com relação aos gêneros textuais, eles são considerados mediadores dos eventos de letramento. No caso dos gêneros do contexto acadêmico eles são as ações produzidas nas atividades da esfera acadêmica/universitária realizadas empiricamente em textos escritos e orais para realizar atividades típicas da esfera universitária; os gêneros revelam aspectos sociais, culturais e identitários dos diferentes contextos em que estão inseridos e, também, da academia³. Alguns exemplos desses gêneros são: *artigo científico, resumo, resenha, comunicação oral, conferência, mesa-redonda, palestra, arguição em bancas de seleção, exposição em reuniões, resenha oral, entrevista, tese, dissertação*, entre outros. Esses gêneros textuais acadêmicos fazem parte dos letramentos acadêmicos, pois se trata de textos escritos e orais que constituem as práticas sociais e culturais presentes na universidade.

Além disso, cabe ressaltar que um mesmo gênero acadêmico pode mudar sua configuração e, principalmente, seu estilo a depender do curso que ele está inserido. Marinho (2010) pontua que:

Uma tese produzida na área de medicina é bastante diferente de uma tese produzida na área de educação, da mesma forma variam todos esses outros gêneros anteriormente citados, caso sejam produzidos por pesquisadores da área de letras, de educação, das ciências sociais e tantas outras áreas possíveis. (MARINHO, 2010, p. 373).

Dessa forma, podemos perceber uma diversidade dos textos, cada qual em seu contexto de produção, exercendo uma função específica, o que é muito interessante e nos afirma a necessidade de estudá-los ainda mais dentro da academia para que possamos compreender e agir para atingir objetivos. Como a escrita, nesse contexto, é analisada a partir de uma dimensão cultural, de acordo com Street (2010), e não apenas linguística, isso leva-nos a enfatizar a importância da construção de sentido na produção dos textos acadêmicos que superem uma visão neutra de linguagem, mas, sim, calcada em aspectos sociais, culturais e ideológicos.

³ Ao apontarmos, aqui, o contexto da academia, referimo-nos aos cursos de graduação e, também, aos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*. Trata-se, pois, de um percurso formativo, no qual os estudantes interagem com pesquisas, teorias e concepções amplamente divulgadas e estudadas no dia a dia de pesquisadores e cientistas brasileiros e internacionais. Para Fiad (2015), os letramentos acadêmicos são um conjunto de práticas situadas dentro do contexto acadêmico.

Dada essa breve discussão sobre os letramentos, os letramentos acadêmicos e os gêneros, passemos agora para a seção de análise dos nossos dados: trechos com considerações e reflexões de alunos de graduação acerca da escrita, escolar ou acadêmica.

Análise dos dados

Nesta seção, trazemos alguns excertos para construir reflexões sobre as práticas vivenciadas pelos estudantes em sua escolarização básica e na educação superior.

(i) Práticas de leitura e escrita na escola básica

Os trechos abaixo se referem às práticas de leitura e escrita vivenciadas na escola básica por estudantes de graduação do curso de licenciatura, do primeiro período, de uma universidade pública. Denominaremos como *estudante A* e *estudante B*. Veremos que, em ambos, o que predomina é uma concepção de um letramento escolar/autônomo ainda muito enraizado em práticas engessadas de leitura e escrita e pouco reflexivas.

O estudante A assevera que:

“(...) Desde muito cedo, eram cobrados na escola leituras semanais, produção de diários, histórias, dentre outros gêneros textuais que eram apresentados ao longo dos anos escolares. Sempre gostei de fazer tais produções, 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. (...)” (estudante A).

No relato, percebemos que a escola se preocupa muito com produções, ao passo que os retornos ficam à deriva. É muito importante que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais ao longo do ano letivo, mas que haja, de fato, uma aprendizagem efetiva desses textos. Com isso, por mais que o estudante tenha tido essa experiência em ler e escrever diferentes gêneros textuais, é possível que as mesmas inadequações linguístico-discursivas, estruturais e semânticas tenham se mantido durante esse tempo. Dessa forma, se esses gêneros não tiverem verdadeira circulação social em situações realmente relevantes, em que o aluno é autor, essa aprendizagem fica apenas relegada à apropriação do conhecimento linguístico descolada da concepção interacionista de linguagem.

Entendemos que a reescrita é um processo muito importante, atualmente respaldado por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017), resultado de pesquisas de campo, pois com ela o estudante consegue entender não apenas o que precisa ser ajustado textualmente, mas se apropriar do gênero textual, entendendo sua função social e cultural.

Além disso, essas produções escritas vivenciadas na educação básica, por mais que sejam importantes, não são um pressuposto determinante para escrever satisfatoriamente na graduação, pois esses estudantes terão contato com gêneros novos, de um outro campo de atuação - nesse contexto - a academia. Assim, não há uma “transferência” automática de capacidades de linguagem anteriormente desenvolvidas para outro contexto. Marinho (2010) aponta que as universidades brasileiras não têm uma cultura de pesquisas no campo da escrita; além disso, muitos professores universitários têm a ideia de que, como o aluno já aprendeu a ler e escrever na educação básica, não haveria a necessidade de tanta sistematização nos processos de leitura e escrita dentro das universidades.

Vejamos, agora, o relato do estudante B:

“(…) Uma das coisas que eu mais gostava eram as atividades lúdicas, porque a gente tinha aulas de cinema, na qual a gente fazia o roteiro, tinha que aprender a mexer com a câmera, todo mundo tinha que participar. E nós fazíamos a produção toda do filme. Isso foi uma maneira da gente aprender a escrever melhor, mesmo não sendo nas aulas portuguesas. (...)”
(estudante B).

O relato acima traz pontos interessantes a serem discutidos, desde a questão do lúdico à questão da produção de um produto audiovisual, que demanda gêneros escritos e orais como o roteiro, a narrativa escrita para ser encenada, a própria encenação da narrativa oralmente, como filme, dentre outros. Numa atividade desta, os alunos compreendem que os gêneros textuais possibilitam a interação e guiam as nossas ações humanas, alcançando a compreensão de que a aprendizagem se volta para atingir objetivos, e não para apenas dominar estrutura linguística. Ademais, os alunos, com o privilégio de ter tido aulas de cinema, puderam, provavelmente, aprender todo o processo de produção de um filme, ou seja, vivenciaram as demandas “por trás das câmeras”, o que sugere muitos aprendizados de fala e escrita e de temáticas socialmente relevantes.

Como o próprio aluno relatou, essa experiência fez com que eles aprendessem a escrever melhor. Nesse sentido, podemos entender que as práticas de leitura e escrita não se relacionam apenas às aulas de língua portuguesa. Professores de outros componentes curriculares podem se debruçar no ensino da leitura e da escrita, mesmo que indiretamente, pois eles estão trabalhando com gêneros textuais, os quais requerem esses aprendizados. E esse desdobramento nos leva à discussão de que não podemos mais culpabilizar os professores de português pelo fato de alguns alunos não escreverem ou lerem de forma adequada, pois todos os professores são responsáveis por uma formação discursiva da língua em sua área disciplinar (buscando mostrar como se lê e escreve em História, em Geografia, em Biologia, dentre outros). Nesse viés, o mesmo se estende à graduação em que são atrelados aos professores de disciplinas de práticas de texto a função de ensinar gêneros que permeiam o mundo da academia, eximindo, assim, todos os problemas.

(ii) Práticas de leitura e escrita na graduação

Refletiremos, neste momento, sobre as práticas de leitura e escrita vivenciadas na graduação por estudantes de um curso de licenciatura, do primeiro período, de uma universidade pública. Denominaremos como *estudante C* e *estudante D*.

Vejamos o relato do estudante C:

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. Às vezes, não entendo nada e tenho que ficar voltando várias vezes para entender, mas eu pretendo me esforçar, me dedicar e prestar atenção na correção dos professores para que isso mude. (estudante C).

Há algumas concepções subjacentes a este relato muito pertinentes para serem debatidas. A primeira delas é a crença de que quem lê e escreve pouco tem um desempenho pior na graduação. Primeiro, devemos nos perguntar: ler e escrever o quê/para quem? Porque, a todo o momento, estamos lendo e escrevendo nas redes sociais, por exemplo. Então, o entendimento aqui é sobre ler e escrever gêneros escolares e/ou consagrados, como se automaticamente isso resolvesse as

dificuldades de leitura e escrita na graduação. É, justamente, esse ponto que Marinho (2010) problematiza: saber ler e escrever não implica saber ler e escrever todos os tipos de textos. E podemos perceber essa angústia do estudante acima.

Em segundo lugar, o estudante se sente inferior e afirma estar tendo dificuldades com os textos acadêmicos. Entretanto, essa dificuldade é absolutamente natural, haja vista que é a primeira vez que ele está tendo esse contato, com novos gêneros textuais e que, sim, demandam muitos aprendizados. Por isso, a necessidade de desconstrução dessa crença de que por não ler ou escrever muito, automaticamente, ele não terá bom desempenho na graduação. O que esse aluno precisa é aprender efetivamente os gêneros textuais acadêmicos em práticas sociais relevantes na universidade e, para isso, ele precisará, de fato, lê-los e escrevê-los, para se apropriar deste novo agir. Dado isso, haverá uma relação natural com esses textos, de modo que eles passarão a viver e fazer parte de sua vida.

No processo de ensino-aprendizagem de um gênero acadêmico, é importante que os alunos conheçam suas configurações considerando sua função social e vinculando a efetivas atividades de pesquisa e estudo típicos do contexto (coleta de dados, realização de seminários em disciplinas, anotações em palestras, dentre outras. Silva, Botelho e Oliveira (2021) alegam que:

deve-se mostrar a estrutura de um gênero acadêmico ainda desconhecido pelo aluno, sendo igualmente importante ressaltar como o campo disciplinar compreende os propósitos dos gêneros e como circulam socialmente. O que não se pode negligenciar, e isso ainda é muito comum da academia, são as práticas sociais que envolvem a produção desses textos, as relações de poder e ideologias envolvidas, as dimensões ocultas que permeiam a produção acadêmica e precisam ser explicitadas e problematizadas aos membros menos experientes. (SILVA, BOTELHO, OLIVEIRA, 2021, p. 583).

Dito isso, não basta apenas um esforço individual que o aluno acima coloca, de forma bem respeitosa, ao afirmar que precisa se esforçar e prestar mais atenção nas aulas. A questão é muito mais ampla: o aluno precisa se inserir em atividades acadêmicas para aprender os gêneros que ele terá uma relação a partir de agora, na graduação. E para além das estruturas, entender a função social, os propósitos e os valores subjacentes às nossas práticas universitárias, conforme afirmam as autoras acima. Ainda reforçamos que os professores-formadores precisam, além de fazer as mediações necessárias na reescrita contínua do processo de apropriação da escrita,

instigá-los à circulação desses textos produzidos por eles, de modo que eles se tornem sujeitos críticos e conscientes do mundo que eles estão adentrando.

Zavala (2010), em uma pesquisa sobre os letramentos acadêmicos, traz os relatos de Paula, uma mulher peruana, até então mestranda em Antropologia e que engendra muitas reflexões altamente críticas acerca dos letramentos acadêmicos que se relacionam a tais dificuldades, tensões e angústias que podemos inferir do relato do aluno acima. Uma delas é a afirmação de que: “resisto muito a escrever da forma acadêmica, eu não resisto, mas aprendo e vejo que essa forma não entra na engrenagem comigo, não é parte de meus parafusos e então sinto que tenho um parafuso alheio a mim.” (ZAVALA, 2010, p. 82).

Dessa forma, Paula demonstra dificuldade e resistência em se apropriar do discurso acadêmico, mesmo já estando pertencente a esse mundo. Ou seja, ela reconhece que esse tipo de discurso está distante da sua realidade; da realidade em que cresceu. Trata-se de um discurso com jogos de poder presentes, em que não são todos que têm voz, tampouco acesso. Paula reconhece que é um discurso para poucos. Por mais que ela tenha todo esse conhecimento crítico, ainda não concebido pelos relatos analisados dos estudantes de graduação deste ensaio, podemos perceber uma relação entre eles.

Em relação à apropriação desse discurso acadêmico, sobretudo no que tange à escrita ou à própria interpretação desses textos, percebemos que, quando ainda não se tem um domínio sobre esses textos, é difícil interpretá-los, como relatado pela estudante C. Isso também é perceptível no relato como veremos, abaixo, a dificuldade apontada pela estudante D em escrever com uma determinada *formalidade* que o texto acadêmico abriga.

Analisemos, agora, o depoimento da estudante D:

Atualmente, graduanda, 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 D).

O relato acima, um pouco parecido com o do *estudante C*, apresenta os desafios da alta demanda de leitura e escrita na universidade. Trata-se de um

comentário legítimo e plausível, na medida em que, de fato, em um curso de graduação são exigidas muitas leituras e produções escritas e orais. A questão é como essas produções escritas e leituras são solicitadas. Há, primeiramente, um ensino adequado dos gêneros textuais solicitados? Será que os alunos estão aprendendo estratégias de leitura de um artigo científico, por exemplo? Pois, para lê-lo, é preciso usar estratégias para compreender sua função social, os seus objetivos enquanto um texto científico, ou seja, não se pode reduzir a leitura a um nível superficial ou apenas temático.

Dessa maneira, o aluno de graduação precisa encontrar sentido em sua produção. A leitura e escrita de textos acadêmicos, de acordo com Silva, Botelho e Oliveira (2021), está vinculada aos aspectos culturais dessa esfera, ou seja, não se trata de uma habilidade estritamente técnica, mas de experiências que contemplem sentido e objetivos bem definidos. Deduz-se que a *estudante D* talvez não veja esse sentido, pois ela precisa produzir, cada vez mais, lendo e escrevendo muitos textos, mas sem entender o real significado embutido nessas solicitações. Ademais, tornam-se ainda mais relevante essas produções quando elas têm uma circulação. Marinho (2010) certifica que:

mais pertinência e relevância terão se essa artificialidade for diminuída, de maneira que os textos produzidos pelos alunos ganhem uma função social própria, transformando-se em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos próprios textos que escrevem e daqueles que leem (MARINHO, 2010, p. 369).

Certamente, o aluno se adaptará melhor a essa *alta demanda* no momento em que os seus textos tiverem sentido para ele mesmo, como supracitado, e, do mesmo modo, quando eles tiverem uma função social própria, com uma circulação, em que ela poderá discutir e debater sobre aquilo que ela se apropriou teoricamente, sobre suas ideias e concepções.

Outro ponto é a questão da formalidade mencionada pela estudante. Sim, os textos acadêmicos são em sua essência formais, contudo, essa formalidade dos textos acadêmicos como um recurso de estilo precisa ser ensinada por ser diferente da formalidade de práticas escolares já vivenciadas. O licenciando está adentrando a um mundo em que relações de poder acontecem o tempo todo, em que posturas são modificadas: ele pode ter acabado de sair do Ensino Médio e agora está em um curso superior, preparando-se para se tornar um profissional. Dessa forma, as

dimensões escondidas (STREET, 2010) podem nos ajudar a compreender essa questão, já que a aluna, sem orientação específica, é levada a se cobrar para ter “*um desempenho mais formal, pois estou na universidade; não sou mais uma aluna do ensino médio*”. Apenas a formalidade não é suficiente para a apropriação do discurso acadêmico. Acreditamos que essa mudança vai acontecendo aos poucos, na medida em que a estudante de graduação vai, justamente, tomando posse dessas dimensões que não são ensinadas, mas aprendidas no cotidiano do mundo acadêmico e que devem ser objeto de reflexão. Além disso, como sustenta Marinho (2010):

O leitor-modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, pessoas que transitam nesse campo de conhecimento, que contam com conhecimentos prévios e estratégias de estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situar o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, etc. A rede discursiva em que se inserem esses autores e seus leitores contemporâneos exige um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado, doutorado e pesquisas. (MARINHO, 2010, p. 370).

Diante desse cenário, como bem apontou Marinho (2010), esses textos têm um público-alvo definido, que já dispõem de um amplo conhecimento naquela área específica, portanto, um aluno que acabou de sair do ensino médio ou que já saiu há anos não obtém recursos intelectuais e discursivos para, em um primeiro momento, compreender tudo aquilo que está sendo discutido. Pensamos, então, que essa formalidade abordada pelo aluno não esteja estritamente relacionada aos aspectos gramaticais e estruturais dos textos, mas, sim, aos aspectos mais amplos, discursivos e próprios do contexto acadêmico. A escrita acadêmica, de acordo com Silva, Botelho e Oliveira (2021) tem características bem específicas. Ler e escrever esses textos, com propriedade, dependerá de tempo, mas, principalmente, de muitos aprendizados e reflexões.

Considerações finais

Dadas as considerações supracitadas, entendemos que o letramento acadêmico é fundamental para práticas que estejam centradas em uma formação cidadã, política e cultural. Ademais, as práticas de letramento autônomo ainda se fazem muito presentes, seja na educação básica, seja na educação superior. O valor dado a uma escrita padronizada, engessada é latente. Precisamos e devemos mudar essa situação.

Como estamos o tempo todo interagindo através da linguagem, é importante que esses letramentos dialoguem com as experiências progressas dos estudantes nos cursos de graduação. É de suma importância que os professores reconheçam que esses estudantes estão tendo contato pela primeira vez com esse mundo acadêmico e que, portanto, eles ainda são novos nesse processo; por isso, precisam aprender a ler e a escrever textos acadêmicos, mesmo já sabendo ler e escrever outros textos.

Nosso objetivo foi problematizar questões de escrita e de leitura vivenciadas por graduandos de uma licenciatura recém-chegados à universidade. Portanto, pensamos que os professores-formadores precisam ter um olhar mais sensível e humano aos alunos da graduação. Do mesmo modo, também compreendemos que os professores de graduação têm de dar conta de seus respectivos conteúdos, o que faz com que eles não deem uma atenção especial a essas práticas de ensino-aprendizagem dos gêneros acadêmicos; compreendemos que também não há formação específica para o ensino e a aprendizagem do discurso acadêmico nos cursos de mestrado e doutorado das diversas áreas de conhecimento, o que acaba contribuindo para essa concepção de que, uma vez escolarizados, os alunos sabem ler e escrever qualquer texto de qualquer área.

Por isso, a importância de um diálogo com professores que têm formação na área de ensino de língua portuguesa, a fim de aprimorarem suas práticas e trabalhem em parceria. Acreditamos que, assim, com esse trabalho de colaboração, as práticas de textos dentro da universidade ficarão mais proveitosas a todos os indivíduos.

Referências

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

GRANDE, Paula Bacarat de (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

LEA, M.; STREET, Brian. **O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações.** Tradução de Komesu e Fischer In: *Revista da USP*. v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. (2014) Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

MATOS. Denilson, Pereira. **Letramento: algumas reflexões e possibilidades.** UFPB - Universidade Federal da Paraíba. 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16053/16053.PDF>. Acesso em 23 ago.2022.

SILVA, Marta Cristina da, BOTELHO, Laura Silveira e OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. **A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos.** *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2021, v. 60, n. 2. Acesso em: 17 de Setembro 2022, p. 580-594. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103181310246411820210612>>.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica, Belo Horizonte: 2001.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v. 9, n. 52, jul/ ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf Acesso em: 25 fev. 2021.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO. Livia Maria Turra. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores.** *RBLA*, Belo Horizonte, v.

14, n. 1, p. 83-110,2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla>. Acesso: 1 set. 2022.

STREET, Brian. **Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos.** Tradução Silveiro e Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541 – 597, jul/dez. (2010)

TERRA, Márcia Regina. **Letramentos & Letramentos: Uma perspectiva Sociocultural Dos Usos Da Escrita.** D.E.L.T.A.,2013 (29-58).

ZAVALA, Virginia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior.** In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda y